

**LA MITOLOGÍA COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LENGUA Y CULTURA EN EL AULA DE ELE:
ESTUDIO Y PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ESTUDIANTES
SINOHABLANTES**

Antares Borja Pérez de Amézaga Torres

Las Palmas de Gran Canaria

2021

**LA MITOLOGÍA COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LENGUA Y CULTURA EN EL AULA DE ELE:
ESTUDIO Y PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ESTUDIANTES
SINOHABLANTES**

Autor: Antares Borja Pérez de Amézaga Torres

Director: Gregorio Rodríguez Herrera

RESUMEN

De un tiempo a esta parte, todos los actores que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras entienden la importancia que los aspectos culturales tienen en dicho proceso. Enseñar una lengua es enseñar, también, la cultura en la que se sustenta, pues resulta una obviedad decir que somos seres determinados culturalmente.

En lo concerniente al español, los mitos clásicos son un componente básico del hecho cultural y lingüístico, por lo que, con el fin de enseñar no solo lengua, sino también cultura, nos ha parecido que puede ser una propuesta interesante utilizar esos mitos, junto con los suyos propios, con unos estudiantes, los chinos, que son percibidos como un tipo al que es difícil llegar debido a la influencia que ejerce su cultura en su comportamiento escolar.

El estereotipo lo dibuja como un alumno reservado y poco participativo que centra sus esfuerzos en la adquisición de la gramática y el léxico de un modo pasivo y memorístico y para el que el profesor es un guía o transmisor de conocimiento incuestionable. Sin embargo, son varios los autores que en la actualidad comienzan a negar esa caracterización y hablan de un estudiante deseoso de descubrir nuevos caminos en sus procesos de aprendizaje.

Nuestro propósito con la realización de esta tesis es explorar la veracidad de estas afirmaciones con el objetivo de explotar ese posible cambio de paradigma en una unidad didáctica. Para ello, no solo hemos llevado a cabo la revisión de una amplia bibliografía que nos ha permitido conocer a fondo las diferentes realidades a las que hemos hecho frente, sino que, además, hemos creado una propuesta didáctica en la que hemos combinado las metodologías con las que los estudiantes chinos están más acostumbrados con las más actuales y comunicativas y cuyo objetivo es mostrar la utilidad del uso de la mitología en ELE con un grupo de estudiantes chinos para enseñarles no solo lengua, sino también cultura. Asimismo, con el objetivo de conocer de primera mano la eficacia de nuestra propuesta y en el marco de la estancia realizada en los estudios de doctorado justo antes de que sobreviniera la pandemia, se ha llevado a cabo un estudio de caso que nos ha permitido ver las fortalezas y debilidades de nuestra propuesta.

ABSTRACT

For some time now, all actors involved in the process of teaching/learning foreign languages understand the importance that cultural aspects have in this process. Teaching a language is also teaching the culture on which it is based, since it is obvious to say that we are culturally determined beings.

Concerning to Spanish, the classical myths are a basic component of cultural and linguistic fact, therefore, in order to teach not only language, but also culture, it has seemed to us that it may be an interesting proposal to use these myths, together with their own, with some students, the Chinese, who are perceived as a type who is difficult to reach due to the influence that their culture exerts on their school behavior.

The stereotype depicts him as a reserved and not very participative student who focuses his efforts on acquiring grammar and lexicon in a passive and rote learning way and for whom the teacher is an unquestionable guide / transmitter of knowledge. Nevertheless, several authors are currently commenced to deny this characterization and talk of a student desirous to discover new paths in their learning processes.

Our purpose with the realization of this thesis is to explore the veracity of these assertion with the aim of exploiting this possible paradigm change in a didactic unit. To do this, we have not only carried out a review of a wide bibliography that has allowed us to know in depth the different realities we have faced, but we have also created a didactic proposal in which we have combined methodologies that Chinese students are most used to with the most prevailing and communicative, and whose objective is to show the usefulness of the use of mythology in Spanish as a second language with a group of Chinese students to teach them not only language, but also culture. Likewise, with the aim of knowing first-hand the effectiveness of our proposal and within the framework of the doctoral stay carried out just before the pandemic occurred, a study case has been carried out that has allowed us to see the strengths and weaknesses of our proposal.

AGRADECIMIENTOS

A mis alumnos durante estos años, por aguantarme incluso en los días que más distraído he podido estar pensando en esta tesis.

Al Centro Complutense para la Enseñanza del Español y su director, J. Ignacio Díez, por abrirme las puertas cuando todas se cerraban.

A Carlos Manadé, por haberme ofrecido su ayuda de manera altruista.

A Migue, por nuestro reencuentro y por haberme acogido en su casa durante mi estancia en Madrid.

A mi compañero Xavier, porque sé que estaba deseando que llegara este momento.

A mi director de tesis, Gregorio, por aceptar este reto y darme autonomía, pero, sobre todo, por darme ánimos en los momentos más duros.

A mi amigo Rafa, por estar ahí y aguantarme estoicamente cuando necesitaba un respiro.

A Katya, porque sus decisiones, buenas y malas, me trajeron hasta aquí.

A mi familia, por quererme, aunque en muchas ocasiones no lo merezca.

Pero, sobre todo, sobre todo, a mi hija Aisha, por su amor incondicional, porque ella me puso un corazón. Porque *es, soy*.

*La lengua es siempre espejo de la cultura
y de las formas de vida de la colectividad que la habla.*
(J. Sánchez Lobato)

*La lengua me dio la posibilidad de hablar contigo, amigo norcoreano,
y de conocer a la persona y la cultura tras la frialdad impuesta;
que eso no nos lo quite nadie.*
(Antares Pérez de Amézaga)

ÍNDICE

ÍNDICE.....	I
Índice de tablas	VII
Índice de gráficas	VII
Índice de imágenes.....	IX
Abreviaturas	XI
INTRODUCCIÓN	1

MARCO TEÓRICO

BLOQUE I: NUESTRA REALIDAD

1. LA LENGUA Y LA CULTURA EN ELE: HACIA DÓNDE VAMOS.....	13
1.1. ¿QUÉ ES CULTURA? DELIMITACIÓN DEL TÉRMINO	13
1.2. LA LENGUA COMO PRODUCTO CULTURAL.....	17
1.2.1. Zoología.....	17
1.2.2. Antropología.....	18
1.2.3. Lengua	19
1.3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: PAPEL DE LA CULTURA.....	20
1.3.1. El método gramática-traducción.....	20
1.3.2. Los métodos natural y directo.....	21
1.3.3. Los métodos audiolingual (EE. UU.) y situacional (Europa).....	22
1.3.4. Chomsky y el cognitivismo: la importancia de la mente.....	23
1.3.5. El socio-constructivismo: la importancia del contexto.....	23
1.3.6. Los enfoques comunicativos: la importancia de la cultura.....	24
1.4. LA CULTURA EN ELE: LA MITOLOGÍA	25
1.4.1. La competencia sociocultural y la competencia intercultural.....	26
1.4.2. La enseñanza de la lengua y la cultura en ELE según el <i>MCER</i> y el <i>PCIC</i>	28
1.4.2.1. <i>Marco Común Europeo de Referencia</i>	28
1.4.2.2. <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	31
1.4.3. Enseñar lengua es enseñar cultura: la mitología como puente intercultural	33

2. LA MITOLOGÍA COMO PUENTE INTERCULTURAL EN ELE: A DÓNDE QUEREMOS LLEGAR.....	36
2.1. CAMPO CONCEPTUAL.....	37
2.1.1. Mito.....	37
2.1.2. Mitología.....	40
2.1.3. Mitología comparada	43
2.1.4. Mitema.....	45
2.2. MITEMAS ELEGIDOS	45
2.2.1. Cosmogonía	47
2.2.1.1. Mitología grecolatina: Cosmogonía según Hesíodo	48
2.2.1.2. Mitología china: Pan Gu formó el mundo	49
2.2.1.3. Contenido que trabajaremos	51
2.2.2. Antropogonía	51
2.2.2.1. Mitología grecolatina: Deucalión y Pirra.....	52
2.2.2.2. Mitología china: Nü Wa crea al hombre.....	52
2.2.2.3. Contenido que trabajaremos	54
2.2.3. Consecución del fuego.....	54
2.2.3.1. Mitología grecolatina: Prometeo.....	55
2.2.3.2. Mitología china: Sui Ren produjo fuego por frotamiento.....	56
2.2.3.3. Contenido que trabajaremos	57
2.3. CÓMO USARLOS EN ELE.....	58
2.3.1. Los mitos como herramienta didáctica	58
2.3.2. La organización	60
2.3.3. Las actividades.....	60

BLOQUE II: LA REALIDAD CHINA

3. EL ALUMNADO CHINO: A QUIÉNES NOS DIRIGIMOS	62
3.1. ESTUDIANTES CHINOS Y CULTURAS DE APRENDIZAJE	62
3.1.1. La herencia confuciana	62
3.1.1.1. El papel de la memoria	63
3.1.1.2. El papel del libro.....	64
3.1.1.3. El papel del silencio y la reflexión.....	64
3.1.1.4. El papel del docente	64

3.1.1.5. El papel del estudiante	65
3.1.1.6. El papel de la relación profesor-alumno	65
3.1.1.7. El papel del continuismo.....	66
3.1.2. La seguridad del dominio léxico.....	66
3.1.3. Pragmatismo vs cultura.....	67
3.2. LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA CON ESTUDIANTES CHINOS	68
3.2.1. El método ecléctico.....	69
3.2.1.1. Comunicación y memorización	70
3.2.1.2. Bloques léxicos	70
3.2.1.3. Contenido cultural.....	70
4. EL SISTEMA EDUCATIVO CHINO Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	
EXTRANJERAS: DE DÓNDE VIENEN.....	71
4.1. EL CAMBIO DE ACTITUD DE CHINA.....	71
4.2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN CHINA	73
4.3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA	
EDUCATIVO CHINO	77
4.3.1. Breve historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China.....	77
4.3.2. La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo chino actual	
.....	81
4.4. LA ENSEÑANZA DE ELE EN CHINA	84
4.4.1. El español en el mundo.....	84
4.4.1.1. El español y su valor global	86
4.4.1.2. El español como lengua extranjera	89
4.4.2. El español en China	90
4.4.2.1. Breve historia de la enseñanza de ELE en China	90
4.4.2.2. Situación actual de la enseñanza de ELE en China	92
4.4.2.3. Motivos por los que los estudiantes eligen el español	94
5. CULTURA Y MITOLOGÍA EN LOS MANUALES DE ELE PARA	
ESTUDIANTES CHINOS: QUÉ USAN	98
5.1. METODOLOGÍA DE TRABAJO PARA EL ANÁLISIS DE LOS MANUALES	
DE ELE USADOS CON APRENDIENTES CHINOS.....	99

5.2. LOS MANUALES DE ELE USADOS CON APRENDIENTES CHINOS....	101
5.2.1. Tipologías y principales manuales de ELE usados con chinos	102
5.2.2. Criterios para seleccionar los manuales analizados	103
5.3. DESCRIPCIÓN DE LOS MANUALES ANALIZADOS	107
5.3.1. <i>Español Moderno Nueva Versión</i>	107
5.3.1.1. Introducción al manual	107
5.3.1.2. Análisis del manual.....	108
5.3.1.2.1. Estructura, organización y diseño	109
5.3.1.2.2. Integración de los contenidos culturales y mitológicos.	114
5.3.2. <i>¿Sabes?</i>	125
5.3.2.1. Introducción al manual	125
5.3.2.2. Análisis del manual.....	126
5.3.2.2.1. Estructura, organización y diseño	127
5.3.2.2.2. Integración de los contenidos culturales y mitológicos.	131
5.4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MANUALES ANALIZADOS	140
5.5 CONCLUSIONES	146

MARCO EMPÍRICO

BLOQUE III: PROPUESTA DIDÁCTICA

6. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	151
6.1. INTRODUCCIÓN	151
6.2. COMPETENCIAS, OBJETIVOS Y CONTENIDOS	153
6.2.1. Competencias.....	154
6.2.1.1. Competencias generales.....	154
6.2.1.2. Competencias comunicativas.....	154
6.2.2. Objetivos.....	155
6.2.2.1. Objetivos generales.....	155
6.2.2.2. Objetivos específicos	155
6.2.3. Contenidos	156
6.3. DATOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	160
6.3.1. Título	160
6.3.2. Datos generales	160
6.3.3. Indicaciones para el docente	164

6.3.4. Evaluación	164
6.3.4.1. Rúbrica de evaluación.....	165
BLOQUE IV: ESTUDIO DE CASO	
7. LOS ALUMNOS: OBSERVACIÓN Y CUESTIONARIO	167
7.1. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO Y ENTORNO: OBSERVACIÓN	167
7.2. CONOCIENDO AL GRUPO: CUESTIONARIO	180
7.2.1. El cuestionario: descripción y análisis.....	180
7.2.1.1. Objetivos del cuestionario.....	180
7.2.1.2. Descripción de la estructura del cuestionario	181
7.2.2. Análisis de resultados	183
7.3. CONCLUSIONES	201
8. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO DE CASO.....	204
8.1. CONTEXTO Y DESTINATARIOS	204
8.2. VERSIÓN USADA PARA EL ESTUDIO DE CASO.....	207
8.2.1. Explicación para la selección de actividades.....	208
8.2.2. Presentación de la versión usada para el estudio de caso	212
8.3. ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO	222
8.3.1. Desarrollo de las actividades realizadas	222
8.3.2. Análisis de resultados	224
8.4. CONCLUSIONES	238
9. CONCLUSIONES GENERALES	241
10. BIBLIOGRAFÍA	245
<u>ANEXOS</u>	
ANEXO I. Listado de centros que imparten español en China	271
ANEXO II. Propuesta didáctica.....	275
ANEXO III. Soluciones a las actividades con respuesta cerrada	330
ANEXO IV. Cuestionario para el estudio de caso.....	347

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1:** Estructura del sistema educativo chino I
Tabla 2: Estructura del sistema educativo chino II
Tabla 3: Número de alumnos graduados en diferentes lenguas
Tabla 4: Población de los países hispanohablantes
Tabla 5: Índice de poder vinculado a las lenguas
Tabla 6: Número de alumnos de los idiomas más estudiados como lengua extranjera
Tabla 7: Plantilla de análisis de los manuales de ELE usados con aprendientes chinos
Tabla 8: Ficha técnica del manual *Español Moderno Nueva Versión 3*
Tabla 9: Plantilla de análisis de la estructura, organización y contenido visual de los manuales analizados
Tabla 10: Plantilla de análisis de los contenidos lingüístico, cultural y mitológico
Tabla 11: Descriptores de los niveles de referencia del *MCER*
Tabla 12: Rúbrica de evaluación

ÍNDICE DE GRÁFICAS

- Gráfica 1:** Número de titulaciones por idiomas
Gráfica 2: Contenido cultural de las imágenes de la sección *Conocimiento sociocultural*
Gráfica 3: Contenido cultural de las imágenes de portada, texto y gramática
Gráfica 4: Actividades con contenido cultural
Gráfica 5: Porcentaje de actividades con contenido cultural
Gráfica 6: Contenido cultural de los ejercicios
Gráfica 7: Contenido cultural de los textos
Gráfica 8: Contenido cultural de la sección *Conocimiento sociocultural*
Gráfica 9: Contenido cultural de las imágenes de encabezados y textos
Gráfica 10: Contenido cultural imágenes en la sección *Cultura*
Gráfica 11: Contenido cultural sección *Diálogos*
Gráfica 12: Contenido cultural sección *Cultura*
Gráfica 13: Contenido cultural resto de secciones
Gráfica 14: Opinión de los estudiantes sobre los contenidos de la actividad
Gráfica 15: Opinión de los estudiantes sobre la metodología y la organización de la actividad
Gráfica 16: Valoraciones y sugerencias de los estudiantes
Gráfica 17: Motivaciones para estudiar un idioma extranjero
Gráfica 18: Competencia fundamental de la lengua
Gráfica 19: Elemento fundamental de la lengua
Gráfica 20: Motivos para querer mejorar el español I
Gráfica 21: Motivos para querer mejorar el español II
Gráfica 22: Preferencias de aprendizaje
Gráfica 23: Preferencias ante las dinámicas
Gráfica 24: Preferencias sobre el papel del profesor
Gráfica 25: Aspectos que desean mejorar
Gráfica 26: Preferencias en el aprendizaje del vocabulario
Gráfica 27: Preferencias en el aprendizaje de la gramática
Gráfica 28: Consideraciones sobre qué es cultura
Gráfica 29: Motivos para querer aprender la cultura
Gráfica 30: Formas en las que quieren aprender la cultura
Gráfica 31: Definición de mitología
Gráfica 32: Razones para conocer los mitos

ÍNDICE DE IMÁGENES

- Imagen 1:** *El Concilio de los Dioses*, Rafael Sanzio, Villa Farnesina, Roma.
- Imagen 2:** *Pan Gu y el huevo cósmico*.
- Imagen 3:** *Pan Gu y el huevo cósmico II*.
- Imagen 4:** *Deucalión y Pirra*, Pedro Pablo Rubens, Museo del Prado.
- Imagen 5:** *Deucalión y Pirra II*, Johann Wilhelm Baur.
- Imagen 6:** *Nü Wa diosa creadora I*.
- Imagen 7:** *Nü Wa diosa creadora II*.
- Imagen 8:** *Prometeo roba el fuego de Zeus mientras dormita con Ganimedes*, Christian Griepenkerl.
- Imagen 9:** *Sui Ren produce el fuego*.
- Imágenes 10-13:** Muestras de lo expuesto en las Unidades 1 y 3 (págs. 4, 5 y 62).
- Imagen 14:** Muestra del léxico Unidad 1 (pág. 5)
- Imagen 15:** Explicación gramatical de la Unidad 1 (pág. 12).
- Imágenes 16-19:** Muestras de ejercicios de la Unidad 1 y 2 (págs. 14, 15 y 35).
- Imágenes 20-22:** Muestras de ejercicios de la Unidad 1 (págs.15-17).
- Imágenes 23-25:** Muestras de ejercicios de léxico de la Unidad 1 (págs.19 y 20).
- Imágenes 26 y 27:** Muestras de ejercicios de rellenar huecos Unidades 1 y 2 (págs. 21 y 38).
- Imagen 28:** Muestra de ejercicios finales Unidad 1 (pág. 22).
- Imagen 29:** Muestra de ejercicios para hacer en casa Unidad 1 (pág. 22).
- Imagen 30:** Imagen sobre el *Arca de Noé* del Texto 1 de la Unidad 4 (pág. 60).
- Imágenes 31 y 32:** Ejercicios con contenido mitológico de Unidad 4 (pág. 75-76) y Unidad 14 (pág. 300).
- Imagen 33:** Fragmento del Texto 1 de la Unidad 12 que habla sobre Edipo (pág. 239).
- Imagen 34:** Fragmento del Texto 2 de la Unidad 14 que habla sobre Edipo (pág. 289).
- Imágenes 35-37:** Muestra de diálogo 1 y ejercicios Unidad 1 (págs. 8-10).
- Imágenes 38 y 39:** Muestra de diálogo 2 y ejercicios Unidad 1 (págs. 10-11).
- Imágenes 40 y 41:** Muestra de texto 3 y ejercicios Unidad 1 (págs. 12-13).
- Imágenes 42-45:** Muestra de diferentes componentes Unidad 1 (págs. 13-15).
- Imágenes 46-48:** Muestra de secciones finales Unidad 1 (págs. 15-17).
- Imagen 49:** Imagen de contenido cultural Texto 2 Unidad 9 (pág. 105).
- Imágenes 50 y 51:** Muestra de actividades Unidad 1 (págs. 9 y 13).
- Imagen 52:** Muestra de actividades Unidad 1 (págs. 9 y 13).
- Imagen 53:** Muestra de Ejercicio 1, Actividad 1.
- Imagen 54:** Muestra de Ejercicio 2, Actividad 1.
- Imagen 55:** Muestra de Ejercicio 2, Actividad 2.
- Imagen 56:** Muestra de Ejercicio 2, Actividad 3.

ABREVIATURAS

ELE. Español Lengua Extranjera

DLE. Diccionario de la Lengua Española

RAE. Real Academia Española

ELE/L2. Español como Lengua Extranjera o Segunda Lengua

MCER. Marco Común Europeo de Referencia

PCIC. Plan Curricular del Instituto Cervantes

CCEE. Centro Complutense para la Enseñanza del Español

INTRODUCCIÓN

De un tiempo a esta parte, todos los actores que participan en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas, ya sean instituciones, docentes, creadores de materiales o los mismos aprendientes, entienden la pertinencia que los aspectos culturales tienen en dicho proceso y le dan mayor importancia. Enseñar una lengua no es solo enseñar un abecedario, unas reglas gramaticales y unas cuantas frases hechas; enseñar una lengua es enseñar, también, la cultura en la que se sustenta. Y en lo concerniente al español, los referentes y mitos clásicos son un componente básico del hecho cultural y, por ende, también del hecho lingüístico. Por lo tanto, se nos antoja interesante hacer uso de esos referentes y mitos en el proceso de enseñanza/aprendizaje con el fin de no solo enseñar lengua, sino también cultura.

Esta cultura puede convertirse, en un mundo globalizado como el actual, en un elemento de unión o desunión. Si partimos de la base de las bondades de lo primero ante lo segundo, nos parece pertinente que hoy en día le prestemos atención, en pos de la multiculturalidad, a la enseñanza de la lengua y, por lo tanto, de la cultura, a uno de los grupos nacionales cuya presencia más está creciendo en España y que probablemente tiene algunas de las mayores dificultades para entender la lengua y cultura española: los chinos.

El estudiante chino suele acudir a las aulas con un bagaje cultural muy marcado por la tradición cultural de su país, de raigambre muy profunda, enormemente diferenciada de la española y occidental y a la que tiene gran estima. Asimismo, estos estudiantes, por su propia idiosincrasia, suelen ser reservados y poco participativos, pues en su cultura se aprecia sobremanera la perfección, y si no se es capaz de conseguirla (o se piensa que no se es capaz de conseguirla) se prefiere no participar.

Por lo tanto, nos ha parecido interesante no solo hacer uso de la mitología clásica que forma parte de la cultura española-occidental, sino combinarla, además, con la china, pues pensamos que de esa manera los estudiantes no solo pueden sentir satisfacción de poder trabajar con «su» cultura, reflejada en sus mitos, sino que, al hacerlo de manera conjunta con la «otra» cultura, reflejada en los mitos grecolatinos, puedan reconocer en la «otra» cultura la «suya» propia y viceversa. De este modo se genera un interés cultural por lo propio y lo extraño que es una base perfecta para trabajar, también, el hecho lingüístico.

Asimismo, pensamos que este uso conjunto de ambas realidades literarias puede servir a los docentes para trabajar con un grupo de estudiantes de características muy concretas como son los chinos que, dada esa raigambre cultural mencionada, suele ser un estudiante con el que el docente tiende a encontrarse con ciertas dificultades debido a unos estilos de aprendizaje que están muy predeterminados por su cultura.

En consecuencia, y teniendo en mente el peso que deseamos que tenga en nuestro trabajo la cultura en general y la mitología en particular; que el estudiantado al que nos queremos dirigir es el de origen chino; y que el resultado de nuestra investigación será una unidad didáctica, los principales objetivos que se persiguen con la realización de este trabajo son:

1. Sacar a relucir la actual vigencia de los contenidos culturales en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.
2. Analizar el concepto de mito y mostrar su utilidad en las aulas de Español como Lengua Extranjera (*ex nunc* ELE) para estudiantes chinos.
3. Determinar las características y expectativas del alumnado chino, así como sacar a la luz las características del sistema educativo del que proviene.
4. Analizar el papel que juega la cultura y la mitología en los manuales de ELE específicos para estudiantes chinos
5. Comprobar mediante una encuesta preliminar el interés que estos alumnos puedan tener o no por el uso en clases de ELE de la mitología
6. Fomentar el conocimiento de la cultura extranjera y profundizar en el conocimiento de la propia.
7. Crear una unidad didáctica basada en los mitos clásicos y chinos en la que se ponga el énfasis en desarrollar la competencia léxica y la competencia intercultural.

8. Llevar a cabo un estudio de caso que nos permita identificar las fortalezas y debilidades de nuestra propuesta

Para la consecución de estos objetivos, la investigación que se ha llevado a cabo consta de una parte teórica y otra eminentemente práctica, lo que ha requerido la aplicación de diferentes métodos de trabajo, como el análisis de una ingente bibliografía de diferente índole, la reflexión y el análisis del estado de la cuestión y el objeto de estudio, la creación de material didáctico y la realización de una encuesta y un estudio de caso.

Por lo que respecta a la parte teórica, no solo hemos tenido que llevar a cabo un análisis profundo de la bibliografía necesaria para acercarnos a ideas como la relación entre lengua y cultura y el papel que ha jugado esta última en las diferentes metodologías educativas o cómo es el estudiante chino y por qué es así. Además, nuestro trabajo ha tenido como ejes sobre los que ha pivotado tanto la mitología comparada desde un enfoque estructuralista como la literatura comparada, no solo para poner en relación dos realidades literarias y sacar a la luz tanto las relaciones propiamente literarias sino, también, factores como el contexto y la realidad social y cultural del momento en el que fueron creadas.

Cuando nos referimos al concepto de mitología comparada tomamos como referente a George Dumézil y a corrientes como el neo-comparativismo, en el que el estudio ya no se basaba en la comparación a partir de la raíz lingüística, sino a partir de otros elementos culturales. A la hora de hablar del enfoque estructuralista nos referimos a la escuela estructuralista francesa y al antropólogo Claude Lévi-Strauss, del que hemos tomado la idea de la existencia de una única unidad humana en la que las diferencias culturales y sociales radican en elementos externos y, especialmente, en el significado que cada una de estas culturas le otorga.

Especialmente importante de entre los postulados de este y sus trabajos sobre la estructura de los mitos es el concepto de mitema, ya que es a partir de él desde donde germina la idea teórica y práctica de este trabajo. Esto es así porque entendemos el mitema no solo como elemento estructural básico que encontramos en los relatos mitológicos, lo que habla de esa única unidad humana, sino porque, además, es a partir de esos mitemas como construimos la unidad didáctica que presentamos.

Por lo que respecta a la parte práctica de esta tesis, fueron dos las acciones principales que llevamos a cabo. En primer lugar, y en el marco de un objetivo mayor, creamos una unidad didáctica para aprendientes de español que estén en el umbral de los niveles B2 y C1 del *MCER* destinada a ser impartida durante un periodo de un mes y en la que hemos adoptado lo que denominamos «método ecléctico de características chinas».

Si decimos «en el marco de un objetivo mayor» es porque nuestra intención siempre fue ir a China por un periodo de un mes y ponerla en práctica en las aulas de la Universidad Normal de Changchun, en donde, *a priori*, teníamos el visto bueno para hacerlo. Sin embargo, ciertas situaciones personales imposibilitaron llevar a cabo el plan que teníamos en mente, por lo que nos decidimos a llevar a cabo un paso previo.

Dicho paso previo, que se convirtió en la segunda acción de esta parte práctica, consistió en realizar un estudio de caso durante un periodo de tiempo más breve y en un lugar más cercano, con el objetivo de que este nos sirviera para conocer, antes de ir a China, si nuestra propuesta tenía viabilidad.

En el marco de ese estudio de caso realizamos dos actividades: por un lado, una observación de varios días a un grupo de estudiantes chinos que realizaban un curso de ELE en el Centro Complutense para la Enseñanza del Español, así como una encuesta con la que pretendíamos conocer sus necesidades, motivaciones o preferencias de aprendizaje. Tras esto, y mediante una versión reducida de la unidad didáctica que habíamos preparado, por fin pudimos poner en práctica nuestras ideas al tener la oportunidad de impartir una clase a esos estudiantes a los que llevábamos días observando y a los que habíamos encuestado. Nuestra intención con este estudio de caso fue conocer de primera mano tanto sus opiniones al respecto como las fortalezas y debilidades de nuestra propuesta.

Creemos haberlo conseguido y esperamos que, en un futuro, cuando la situación sanitaria actual lo permita, podamos llevar al terreno la unidad didáctica que habíamos preparado y aquí presentamos, aunque quizá con algunos cambios. En cualquier caso, se produzcan o no cambios, lo esencial y fundamental es que en ella seguirán poniéndose en juego y estarán siempre ligados dos elementos esenciales: lengua y cultura; porque la intención última no es solo que trabajen con la lengua con el fin de aprenderla, sino también que

trabajen con las estructuras culturales subyacentes en sus mitos y los mitos grecolatinos para que alcancen a ver los puntos comunes. Esperamos que eso los ayude a llevar a cabo un «re-conocimiento» del constructo mental propio y occidental que los lleve a poner en relación las dimensiones social y cultural de la lengua.

Por lo que respecta a la estructura organizativa de esta tesis, en esta introducción se ofrece una visión general de los temas en torno a los cuales gira esta: cultura, mitos, estudiantes chinos y ELE. Asimismo, hemos mencionado las metodologías necesarias para llevarla a cabo y los objetivos que se pretenden conseguir. Por último, deseamos terminar con la descripción de la estructura general de la tesis que hemos dividido en un marco teórico y otro práctico.

El marco teórico se divide, a su vez, en dos bloques. El primero de ellos está formado por los capítulos 2 y 3, en los que nos centramos en analizar lo que hemos denominado *nuestra realidad*; es decir, la base de nuestro trabajo: a) importancia de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras y b) los mitos como elemento cultural adecuado para usar en clase de ELE. El segundo de los bloques, que hemos denominado *la realidad china*, lo hemos usado para llevar cabo un análisis tanto del estudiante chino como del sistema educativo del que proviene y de los manuales que usan para aprender español.

Por lo que respecta al marco empírico, también ha sido dividido en dos bloques. En el primero de ellos presentamos los detalles de la unidad didáctica que hemos creado, aunque esta, la unidad didáctica, por cuestión de espacio, no estará en el cuerpo del trabajo, sino añadida como anexo al final. Por lo que respecta al segundo bloque, en él nos hemos centrado, por un lado, en llevar a cabo el análisis de los estudiantes mediante la observación y encuesta y, por el otro, hacer uso de la versión reducida de la unidad didáctica que habíamos preparado para conocer la respuesta de los estudiantes y con ello nuestras fortalezas y debilidades.

En el último capítulo de esta investigación presentamos unas conclusiones en las que ofrecemos el grado de consecución de los objetivos iniciales, así como un resumen de las cuestiones que consideramos que podrían ser mejoradas para poner en práctica nuestra propuesta en China.

Finalmente, después de las conclusiones, se incluye, además de la pertinente bibliografía, en la que se compilan todas las obras, artículos y recursos electrónicos citados en este trabajo, un apéndice compuesto por el Anexo I (listado de centros en los que se imparte español en China), el Anexo II (la propuesta de unidad didáctica completa), el Anexo III (las soluciones a los ejercicios de respuestas cerradas de la unidad didáctica) y el Anexo IV (el cuestionario realizado a los estudiantes durante la estancia).

En cuanto a la justificación para que hayamos decidido hacer uso de la mitología para enseñar lengua y cultura a un grupo de estudiantes chinos, deseamos explicar, antes de comenzar con el marco teórico, el proceso y los motivos.

En cuanto al proceso, la idea surgió en la primera clase de *Antecedentes Culturales y Lingüísticos del Español*, cuando el profesor, hoy mi director de tesis, planteaba la conveniencia de utilizar los mitos con estudiantes occidentales por las facilidades que esto nos puede aportar al compartir con ellos una base cultural. En ese momento surgió la idea de si se podrían utilizar los mitos con estudiantes chinos exactamente por el motivo contrario: dado que *a priori* no se comparte base cultural, se podrían usar, precisamente, para enseñar la base cultural occidental además de lengua. Es decir: enseñar lengua y cultura a chinos a través de los mitos.

Dado que éramos conscientes de que algunos de los temas mitológicos más importantes de la mitología grecolatina existían también en la cultura china, nos parecía interesante la idea de mostrar al alumnado chino que a pesar de las diferencias culturales entre España (Occidente) y China, compartíamos muchos elementos que se veían reflejados en los mitos. A raíz de eso, nos pareció aun más interesante el hecho de poner en relación nuestros mitos con los suyos, ya que el uso contrastivo de estos podía servirnos no solo para mostrarle al alumnado chino la forma de entender el mundo desde un punto de vista occidental, sino que podía hacerlo poniéndolo en relación con su propio punto de vista. Así no solo se conseguía enseñar cultura occidental sino, además, hacerlos conscientes de rasgos de su propia cultura de los que a lo mejor no eran conscientes.

Finalmente, consideramos las competencias que se podían trabajar y decidimos que estas fueran la léxica y la intercultural. En cuanto a la intercultural no teníamos ninguna duda,

pues sabiendo de los «choques culturales» que sufrimos los occidentales al llegar a China y que sufren los chinos al llegar a España, pensábamos que con nuestro trabajo podemos aportar nuestro granito de arena a partir del desarrollo de una competencia que se ve reflejada tanto en el *MCER* como el *PCIC* y a la que poco a poco se le comienza a prestar más atención en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En cuanto a la otra competencia, nos pareció más apropiado trabajar cuestiones socioculturales desde un conjunto léxico de contenido cultural que adentrarnos en cuestiones de gramática que pudieran llevar a los estudiantes a «gramaticalizar» demasiado todo el proceso, por lo que decidimos que fuera la competencia léxica la que, junto a la intercultural, tuviera el peso central.

Por lo que respecta a los motivos que nos llevaron a utilizar la mitología, podemos resumirlos en los siguientes:

- A) Por el propio interés personal en los mitos. Pensamos que quizás este no tendría porqué que ser un elemento definitorio, pero tenemos la seguridad de que, si el docente siente gusto e interés por lo que hace, ese gusto e interés se transmitirá a las estudiantes, así que la idea es que nuestro interés por los mitos pueda transmitirse a los estudiantes chinos a los que va dirigida la unidad didáctica.
- B) Por la cuestión cultural. Por un lado, los mitos son una manifestación cultural en sí mismos (en forma de «Cultura»), y por el otro, ofrecen una información cultural explícita e implícita del grupo humano que los crea (en forma de «cultura»), por lo que consideramos que trabajar con ellos es una forma muy adecuada para conocer la cultura (general) de la que provienen.
- C) Por la interculturalidad. Pensamos que al llevar a cabo el proceso de enseñanza/aprendizaje, no solo es necesario acercar al alumno la cultura de la que la lengua es reflejo, sino, además, ponerla en relación con la suya propia. Es, por ello, por lo que nos parece que es muy positivo no solo trabajar con los mitos grecolatinos para que extraigan algunos de los valores fundamentales de Occidente, sino que esto se haga en contraste con sus mitos, de tal forma que en el proceso puedan percatarse de las diferencias y similitudes culturales que los mitos transmiten y desarrollar así la competencia intercultural.

- D) La mitología clásica ha sido durante siglos el vehículo para transmitir los valores y creencias de la sociedad, y considerando que estos valores y creencias están aun vigentes, pensamos que es muy interesante y novedoso tratar de enseñarlos no de una manera abstracta, sino a partir de un contexto atractivo en el que el uso de la mitología como transmisora de valores tenga cabida. Opinamos que, dado que cada personaje mitológico está asociado a una serie de valores y creencias, estos pueden trabajarse de una manera atractiva para el estudiante atendiendo a las características de los diferentes personajes. Por ejemplo, el poder o la autoridad se podrían unir a Zeus, mientras que el logro podría asociarse a Perseo.
- E) Como producto literario que son («Cultura»), nos parece que, a los estudiantes chinos, acostumbrados a trabajar con textos modelo prefabricados, les puede resultar atractivo trabajar con textos reales de la lengua meta. Asimismo, pensamos que a través de su lectura se podrá ayudar a los estudiantes a contrastar su conocimiento de la realidad con el conocimiento de esta que existe en otras culturas, y ampliar así horizontes accediendo a saberes que tal vez no puedan vivenciar de forma directa, pero sí de forma imaginaria a través de la lectura de los mitos. De igual modo, consideramos que todo ello implicará trabajar la competencia literaria, que tiene su justificación y aval en la propia orientación que el *MCER* quiere dar a la didáctica de L2.
- F) Su validez como herramienta didáctica, ya que, aunque la enseñanza de los mitos no puede considerarse un contenido en sí mismo, creemos que estos sí pueden ser usados para trabajar otros contenidos, tal y como planeamos hacer en nuestra unidad didáctica con el desarrollo de las competencias léxica e intercultural. Además, tienen otras características por las cuales es interesante darles cabida en la enseñanza de lenguas extranjeras: su uso es motivador por tratarse de textos, que aunque quizá no se usan en la vida cotidiana, sí son reales, es decir, no se han creado *ex profeso* para ser usados en clases de ELE, tal y como sí suele ocurrir con muchos de los textos con los que ellos están acostumbrados a aprender en su país; posibilitan el desarrollo de estrategias cognitivas como la inferencia, que es fundamental para el alumno; propician el desarrollo de la interlengua del alumnado; y sobre todo, son un magnífico soporte para la práctica de las cuatro

destrezas, pues a partir de él se puede ejercitar la lectura, la escritura, la comprensión oral, la expresión oral y la interacción.

G) Para concluir, quedaría responder a la pregunta de por qué a los chinos. La respuesta es doble. Por un lado, a nivel personal, porque mi vida gira en torno al mundo chino, y mi sueño siempre fue dedicar mi vida profesional a enseñar español a chinos, por lo que todos los esfuerzos los dirijo en esa dirección. El segundo motivo, sin embargo, tiene que ver con los propios estudiantes. Como explicamos en el capítulo anterior, en China la mitología es algo más que un conjunto de narraciones de tiempos pretéritos y personajes irreales. Para los chinos, por cuestiones históricas y culturales, la mitología sigue formando parte del día a día y es un referente sobre las formas de comportarse y de vivir, por lo que pensamos que trabajar con los mitos es una excelente forma de hacerles valorar todo el proceso de enseñanza.

MARCO TEÓRICO

BLOQUE I: NUESTRA REALIDAD

1. LA LENGUA Y LA CULTURA EN ELE: HACIA DÓNDE VAMOS

Hay ciento noventa y tres especies de simios y monos. Ciento noventa y dos de ellas están cubiertas de pelo. La excepción la constituye un mono desnudo que se ha puesto a sí mismo el nombre de *Homo sapiens*.

Así comienza el libro de Desmond Morris *El mono desnudo* (1969, p. 6) y así quiero comenzar yo este trabajo, pues considero que estas palabras son útiles para introducir la primera de las premisas sobre las que se desarrolla este: el lenguaje es un producto cultural desarrollado y utilizado por un animal sumamente inteligente.

Pero nos parece necesario que antes de hablar del lenguaje como un producto cultural nos acerquemos al concepto mismo de cultura. También nos parece de recibo indicar que la persona que escribe es antropólogo y, como es sabido, el concepto de cultura es el elemento central de estudio de esta ciencia social que se encarga de llevar a cabo estudios comparativos de las diferentes culturas. Por lo tanto, el mero hecho de llevar a cabo un acercamiento a este concepto podría significar, por sí mismo, un trabajo completo. Es por ello por lo que advertimos de antemano que nuestra intención no es llevar a cabo un exhaustivo trabajo de teorización sobre dicho concepto sino, simplemente, acercarnos a ciertas definiciones que nos son útiles para el desarrollo de este trabajo, cuyo verdadero fin es mostrar la utilidad del uso de la mitología clásica en los procesos de enseñanza/aprendizaje de ELE con un grupo monolingüe de estudiantes chinos.

1.1. ¿QUÉ ES CULTURA? DELIMITACIÓN DEL TÉRMINO

Desde cualquier punto de vista desde el que se decida abordar el concepto de cultura, su complejidad y vastísima extensión en significados, que además han ido cambiando influidos por las diferentes corrientes de pensamiento, hacen difícil una acotación.

La enciclopedia Wikipedia¹ nos indica que la etimología del concepto tiene un origen clásico (del latín *cultūra*) y que está basado en el término latino utilizado por Cicerón en sus *Tusculanae Disputationes*, en donde escribió acerca del cultivo del alma o *cultura animi*, utilizando una metáfora agrícola para describir el desarrollo de un alma filosófica como uno de los ideales más altos para el desarrollo humano («Cultura», 2021).

¹Enciclopedia libre basada en la colaboración de voluntarios. Aunque existe controversia sobre su fiabilidad, la revista científica *Nature*, en un estudio del año 2005, la consideró casi tan exacta como la *Encyclopaedia Britannica* en artículos científicos.

Asimismo, nos ofrece la descripción de Velkley (2002, citado en «Cultura», 2021):

El término, “cultura”, que originalmente significaba la cultivación del alma o la mente, adquiere la mayoría de sus posteriores significados en los escritos de los pensadores alemanes del siglo XVIII, quienes en varios niveles desarrollaron la crítica de Rousseau al liberalismo moderno y la Ilustración. Además, un contraste entre “cultura” y “civilización” está usualmente implícito por estos autores, aun cuando no lo expresen así. Dos significados primarios de cultura surgen de este período: cultura como un espíritu folclórico con una identidad única, y cultura como la cultivación de la espiritualidad o la individualidad libre. El primer significado es predominante dentro de nuestro uso actual del término “cultura”, pero el segundo juega todavía un importante rol en lo que creemos debería lograr la cultura, como la “expresión” plena del ser único y “auténtico”.

Por otra parte, el Diccionario de la Lengua Española (*ex nunc DLE*) de la Real Academia Española (*ex nunc RAE*), principal referente de nuestra lengua, en una de sus acepciones se refiere «al conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico». Otra de sus definiciones habla del «conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.».

Parece que en un comienzo el concepto de cultura es entendido como un acto de «cultivar» el alma o espíritu, acercándose a conceptos teológicos para, posteriormente, pasar a entenderse como «identidad». Parece que a día de hoy el debate continúa manteniendo el equilibrio entre esas dos acepciones.

Sin embargo, desde un punto de vista puramente antropológico, cuando hablamos de cultura nos referimos a todos y cada uno de los elementos propios de un grupo humano que no son de carácter biológico y que, por lo tanto, han sido creados por los propios seres humanos como resultado del devenir histórico de su existencia en sociedad. Entre esos elementos podemos destacar elementos materiales de todo tipo, así como simbólicos o espirituales, tales como las fiestas, creencias, valores, convencionalismos sociales, símbolos y, sobre todo, el lenguaje (que trataremos más ampliamente en el siguiente epígrafe). Es decir, la definición de cultura se acerca más a la idea de «identidad humana» que a la de «cultivo del alma».

Esto nos acerca bastante a la definición que encontramos en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2002) en la que se lee:

La cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (p. 62)

Por lo tanto, llegados a este punto, entendemos que no podemos hablar de una cultura, sino de muchas culturas, tal y como hicieron Franz Boas y la escuela culturalista estadounidense. De hecho, hablaríamos de tantas culturas como grupos humanos con rasgos distintivos hubiera.

Somos conscientes de que podríamos continuar escribiendo sobre este término añadiendo todo tipo de teorías, principalmente antropológicas, y eso no haría más que darnos la razón sobre lo inabarcable de este término. Pero como ya advertimos, el objetivo no es teorizar sobre este concepto, sino, simplemente, llegar a un punto en el que quede delimitado. De este modo, al trabajar con la idea de cultura a lo largo del trabajo, estaremos situados sin tener que retomar la discusión.

Sin embargo, sí nos gustaría destacar de entre todas una de las teorías, el estructuralismo del antropólogo y etnólogo Claude Lévi-Strauss, por la importancia de los conceptos de signo y símbolo enmarcados en la relación con la cultura. Lévi-Strauss entiende la cultura como un sistema de signos producidos por la actividad simbólica del ser humano que pueden ser comparado con otros sistemas. Y, como se podrá comprobar más adelante, esto es fundamental a la hora de acercarse a los mitos, elemento esencial de este trabajo.

Para finalizar y aun a sabiendas de que puede ser contradictorio con el punto de vista antropológico que venimos comentando, nos parece interesante traer también aquí la subdivisión de cultura que hacen Miquel y Sans (1992, pp. 16,17) entre «Cultura», «cultura» y «kultura».

Ellas entienden la «cultura con minúsculas» o «cultura esencial» (Miquel, 2004) como todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura, todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos adscritos a una lengua y cultura comparten y dan por sobreentendido y que es necesario para acceder a los «dialectos culturales»: la «cultura con mayúsculas» y la «cultura con k». En donde esta última se entiende como la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor y la primera se refiere a todo un conjunto de saberes

enciclopédicos referidos a diversos campos como el arte, la literatura, la historia, la ciencia (Miquel y Sans, 1992, pp. 16,17).

Si decimos que puede ser contradictorio con el punto de vista antropológico es porque, como ya indicamos, cultura serían todos y cada uno de los elementos propios de un grupo humano que no son de carácter biológico y, por lo tanto, no podemos hablar de una «Cultura», sino, quizá, de unos elementos culturales (literatura, música, pintura, etc.) que pueden ser considerados «sublimes» por los miembros de la propia cultura o, incluso, otras culturas. Del mismo modo, no podemos aceptar que existiera una «kultura» cuando el argot juvenil es en sí mismo otro elemento no biológico y por lo tanto cultural.

Sin embargo, nos parece interesante traer aquí esta subdivisión por dos motivos:

- a) no es este un trabajo antropológico, por lo tanto, no se busca la pureza terminológica de esta ciencia y podemos aceptar esa subdivisión;
- b) en el campo de la enseñanza ELE, el trabajo de estas dos autoras es un referente ampliamente reconocido y la validez de esa subdivisión que hacen es total a la hora de pensar en el contenido que se usa para enseñar a los estudiantes de español: saberes enciclopédicos («Cultura»), cultura para actuar/interactuar («cultura») y lenguaje situacional («kultura»).

La razón por la que consideramos necesario tener en cuenta esta subdivisión de Miquel y Sans es la siguiente: los mitos, que son la base de este trabajo, desde un punto de vista antropológico son cultura. Pero desde el punto de vista de estas autoras quedarían a caballo entre «Cultura» y «cultura», pues obviamente son un elemento cultural, es decir, «cultura», pero a su vez se han convertido en «literatura enciclopédica» (al menos la mitología grecorromana, ya que, como veremos, la mitología china no puede ser considerada literatura), lo que los convierte en un elemento propio de lo que ellas denominan «Cultura». Es por ello por lo que consideramos que con su uso estaremos trabajando la cultura desde el punto de vista antropológico y «Cultura» y «cultura» desde el punto de vista de las autoras.

En resumen, y para finalizar con esta aproximación al concepto de cultura, entendemos que la cultura, a nivel antropológico, es un conjunto de elementos propios de un grupo humano que no son de carácter biológico y que, por lo tanto, han sido creados por los propios seres humanos. Sin embargo, aceptamos, desde el punto de vista de su validez para la enseñanza de ELE, la subdivisión hecha por Miquel y Sans por cuanto los mitos cabalgan entre la «Cultura» y la «cultura». Por último, nos apoyamos como guía para la realización de este trabajo en el estructuralismo de Lévi-Strauss y sus postulados sobre la cultura, los mitos y las formas de relacionarlos.

1.2. LA LENGUA COMO PRODUCTO CULTURAL

Retomando nuevamente el libro con el comenzamos este capítulo, *El mono desnudo*, consideramos que la primera idea que se desprende es la de dejar claro desde el principio una obviedad, y es que somos simples animales; quizá muy inteligentes, sí, pero animales, al fin y al cabo. De ahí que el primer punto del que hablaremos se titule *Zoología*.

En segundo lugar, destaca la idea de que es un animal que «se ha puesto a sí mismo el nombre». Es decir, este animal, en el proceso evolutivo hacia la «humanización», llega a ser plenamente consciente de su propia existencia y con ello deja de ser un ser biológico para convertirse en un ser pensante y creador, un ser cultural. Como hemos visto con anterioridad, la antropología entiende que somos creadores de cultura y que la lengua es un elemento cultural; eso sí, quizá, el más importante de todos. De ahí que el segundo punto se titule *Antropología*.

Y finalmente llegamos a *homo sapiens*. Estas dos palabras esconden lo que representa la tercera parte: *Lengua*. El ser humano reconoce su existencia y nombra las cosas. Entre esas cosas, se nombra a sí mismo y así empieza la taxonomía de todas las cosas. Nosotros los *homines* frente a los otros elementos de este mundo. Nosotros los *sapientes* frente a los otros seres carentes de la capacidad más valiosa de la que disponemos: la inteligencia. Con su capacidad para articular el lenguaje con el que nombra las cosas y se diferencia de ellas, el hombre «es» en el lenguaje y «por» el lenguaje.

1.2.1. Zoología

El proceso evolutivo humano puede ser analizado desde dos perspectivas. La referida a la transformación y evolución de la morfología humana: «hominización», y la referida a

la transformación mental basada en la aparición de la inteligencia, del pensamiento abstracto y de la conciencia humana: «humanización».

El primero es un proceso de complejización anatómica y funcional dominado por dos hechos: la adquisición de la posición vertical y la estructura actual del cerebro. Siendo el primero la base fundamental para el segundo, ya que la posición vertical liberó al cráneo de presiones musculares que permitieron el desarrollo del cerebro y, con ello, la aparición de una nueva función en las relaciones individuo-medio que permitieron que llegáramos a las cotas actuales: la función mental.

1.2.2. Antropología

Por lo general, los seres vivos responden a los estímulos del medio por impulsos de afectividad primaria de agrado y desagrado. En el caso del hombre, el desarrollo del cerebro, un órgano que carece de especialización y, por lo tanto, con una gran eficiencia a la hora de adaptarse a los cambios, posibilita el pensamiento abstracto. Gracias a este, el hombre comienza a dirigir sus acciones hacia fines espaciales y temporales que no son inmediatos, por lo que la dependencia del medio y la afectividad primaria se hace menos importante. Esto sería el comienzo del proceso de «humanización», el cual supone, sobre todo, un cambio en los patrones de conducta: del aprendizaje por imitación se pasa a la transmisión de información; y de la conducta instintiva, a la aprendida.

Lo que guía todo este proceso es la sociabilidad que, además, dio pie a una mayor relación de dependencia entre los individuos del grupo, incluso fisiológica, como podemos comprobar con la neotenia² o «juvenilización» de la especie. Esta inmadurez biológica, unida al adiestramiento y la educación como transmisores de las nuevas experiencias, hacen al individuo más dependiente del medio social para su desarrollo, por lo que finalmente la cultura social del grupo prevalece sobre la dependencia genética, permitiendo al grupo humano distanciarse del medio y dominarlo progresivamente.

Asimismo, este progreso fue posible por la comunicación oral convertida en lenguaje articulado, que permite la transmisión no solo de lo que se hace, sino, además, de lo que

² La neotenia es un fenómeno que en antropología describe la retención de las características de individuos inmaduros (jóvenes) durante más tiempo y más allá de la madurez sexual.

se piensa. Es decir, mediante el pensamiento abstracto, la vida social y el lenguaje, el hombre se elevó por encima del plano de la simple evolución orgánica para convertirse en un ser simbólico que se comunica mediante el lenguaje.

1.2.3. Lengua

A pesar del potencial del cerebro humano, no habríamos alcanzado las cotas actuales si hubiésemos permanecido aislados y sin lenguaje. Este, conformado por palabras cuya existencia individual no tiene sentido, lo cobra acompañado del contexto y está ligado con las situaciones en las que aparece. Es decir, el lenguaje es una parte esencial del pensamiento, de la cultura, a la que da forma y sentido, y del fenómeno social. Y para que el lenguaje pueda dar pie a todo ello, deben entrar en juego principalmente dos elementos:

1. El signo: relaciona un objeto o sensación con la persona mediante un significado, para lo que es necesaria la memoria, porque si un animal recibe un estímulo, este permanece al nivel de la señal y desencadena una simple reacción natural sin interpretación del signo. Sin embargo, el ser humano es capaz de reconocer ese estímulo y hacer proyecciones de futuro. Por lo tanto, es capaz de interpretar la señal y transformarla en signo.
2. El símbolo: no designa una cosa conocida, sino que la reemplaza y permite que se convierta en expresión de todo lo que no es expresable mediante la palabra.

Estos son, pues, dos niveles de abstracción que ayudan al ser humano a interpretar la realidad, a procesarla y otorgarle significado, lo que abre posibilidades inéditas: la de escaparse del espacio concreto y tener la capacidad y la posibilidad de actuar en un espacio abstracto y elegir la acción que va a acometer.

Esos significados se expresan mediante el lenguaje porque el ser humano no está solo. Es decir, la capacidad para hablar está en la especie, pero la necesidad de comunicar se encuentra en la sociabilidad. El *homo sapiens* no tuvo, necesariamente, que desembocar en el lenguaje, pero no pudo haber existido sin el lenguaje, ya que este está implícito en lo social. En definitiva, los humanos, como tales, somos inseparables de las relaciones tejidas por medio del lenguaje, ya que no es que el lenguaje nos permita decir lo que somos, es que «somos en el lenguaje» por la relación que él nos permite.

Podemos resumir diciendo que nuestra especie es el resultado de una evolución física, la «hominización», caracterizada por una serie de cambios orgánicos fundamentales y la «humanización», una evolución mental caracterizada por la aparición de la inteligencia, del pensamiento abstracto y de la conciencia humana con las manifestaciones psicológicas, culturales y sociales que de ésta derivan. Por último, es el resultado de una evolución comunicativa caracterizada por el lenguaje como producto cultural.

1.3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: PAPEL DE LA CULTURA

Hasta ahora hemos hablado sobre la cultura y del lenguaje como producto de esta. El siguiente paso será repasar cómo los diferentes grupos de *homo sapiens* van más allá y comienzan a aprender un conjunto de signos y símbolos que otros grupos han transformado en «su» lengua y que difiere de la propia. Es decir, entramos en el campo de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras o segundas lenguas (*ex nunc* enseñanza/aprendizaje de LE/L2) y el papel de la cultura en estos procesos.

La enseñanza de lenguas no es una actividad nueva, ya que el aprendizaje de la lengua del «otro» se entiende como algo necesario para la paz y para la guerra y, por lo tanto, ha sido siempre una necesidad aprender la lengua de los pueblos amigos y enemigos. Sin embargo, la evolución de los enfoques y métodos relacionados con los procesos de enseñanza/aprendizaje de LE/L2 son más recientes y han evolucionado desde sus comienzos. Esta evolución se ve reflejada en las prácticas pedagógicas y en los currículos de enseñanza y el valor que estos les daban a diferentes elementos, como es el caso de la cultura y que pasamos a analizar.

1.3.1. El método gramática-traducción

En los siglos XV y XVI el mundo europeo vive un «despertar» en cuyo centro se sitúa al hombre. Esta etapa, el Renacimiento, está sustentada en una visión humanista del mundo. En el campo de la pedagogía, durante el Renacimiento se produce una importante revolución, ya que se extienden las ansias por aprender, y dado que el latín era la lengua de acceso al conocimiento, los humanistas se lanzaron a su estudio para poder acceder a ese conocimiento, consolidándose el embrión del método gramática-traducción, basado en el aprendizaje de la gramática del latín a partir de su traducción (Martín, 2009, p. 56).

Este método primigenio, basado en entender la lengua como un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas, con el fin de capacitar al estudiante a conocer y ser capaz de reproducir su funcionamiento (Kondo *et al.*, 1997, como se citó Martín, 2009, p. 62) dominó el escenario de enseñanza/aprendizaje de LE/L2 durante varios siglos. Además, fue utilizado no solo para aprender latín y a partir de él acceder al conocimiento de otros campos, sino que también fue usado para aprender otras lenguas, por lo que su estudio no solo era la norma, sino que, además, normativizó la manera de estudiar todas las lenguas.

Con respecto a la relación de este método con el concepto de cultura, parece obvio que un método que se basa en la memorización de reglas gramaticales para acceder a la morfología y sintaxis y en el que la lengua materna se tiene como referente y lengua vehicular, en ningún caso presta atención al factor cultural de la lengua meta. Es más, quizá podríamos decir que la relación con la cultura existe en tanto en cuanto el método surge como forma de aprender el latín como medio para aprehender la alta cultura o, como la denominan Miquel y Sans, «Cultura».

1.3.2. Los métodos natural y directo

El método natural, anterior en el tiempo y menos desarrollado a nivel teórico, es el embrión del directo; además, ambos comparten una base fundamental: aprender una lengua extranjera de la misma manera en la que se aprende una lengua materna. La diferencia estriba en que el primero habla de aprender una lengua extranjera de una manera «natural», como se aprendería una lengua materna, mientras el segundo defiende que el proceso debe hacerse directamente en esa lengua; de ahí que se llame «directo».

El método natural tiene sus raíces en los movimientos reformistas de mediados del siglo XIX, momento en el que los especialistas en la enseñanza de lenguas se empiezan a dar cuenta de la necesidad de abandonar el método gramática-traducción e impulsar nuevas metodologías. Sus impulsores fueron C. Marcel, T. Prendergast y F. Gouin y sus principios se basan en la consideración del aprendizaje de la primera lengua como un modelo para la enseñanza/aprendizaje de LE/L2 y en promover la comunicación oral a partir del uso exclusivo de la lengua meta, así como por mantener la gramática en un segundo plano (Miranda, 2000, p. 98).

Todo esto comprendería la base del que posteriormente se llamaría método directo y que fue ampliamente usado y extendido por M. Berlitz en sus escuelas de EE. UU. Este método se caracteriza por ser imitativo, asociativo e inductivo: la lengua se aprende mediante la imitación de un modelo lingüístico y la memorización de frases y pequeños diálogos, el léxico se adquiere mediante asociaciones y las reglas gramaticales se inducen de la observación de los ejemplos (Martín *et al.*, 2008).

Por lo que respecta al papel de la cultura, este sigue siendo prácticamente nulo, ya que, a pesar de que la base de la metodología para el aprendizaje de la lengua sea acercarse a la lengua del otro, todavía no existen los planteamientos etnolingüísticos, sociolingüísticos o pragmáticos que permitan visualizar la importancia de la cultura «en» el lenguaje o de entender el lenguaje como un producto cultural.

1.3.3. Los métodos audiolingual (EE. UU.) y situacional (Europa)

Ambos métodos se basaban en el estructuralismo lingüístico y el conductismo psicológico. Del estructuralismo recogen la idea de que en las diferentes lenguas subyacen unas estructuras gramaticales gobernadas por reglas específicas que hay que aprender; del conductismo, el hecho de entender al alumno como un sujeto pasivo que debe aprender nuevos hábitos a partir del premio o el castigo.

Por lo tanto, si bien entre ambos métodos hubo diferencias, en ambos casos se entiende que el proceso de aprender una lengua extranjera consiste en la internalización de nuevos hábitos lingüísticos por parte de un sujeto pasivo que debe aprender a través de la imitación y la repetición. Es por ello por lo que se considera que para el aprendizaje es muy importante que no se recurra a la lengua materna, pues teniendo ambas lenguas estructuras diferentes, eso llevaría al error. Además, se materializan en una enseñanza inductiva de la gramática a partir de ejercicios de situación, ejercicios de huecos y la mecanización de estructuras y haciendo de la memorización una constante a la hora de acercarse al vocabulario y la pronunciación (Martín, 2009, p. 64).

Por lo tanto, como se podrá suponer, el papel de la cultura en unos métodos que tenían como guía a un conductismo que entendía la mente como una «caja negra» (Muñoz, 2010, p. 72) que produce respuestas a los estímulos pero que ignora los procesos que ocurren en el interior, seguía siendo nulo.

1.3.4. Chomsky y el cognitivismo: la importancia de la mente

En 1957 Noam Chomsky publica su obra *Syntactic Structures* en la que muestra total rechazo a las ideas conductistas en las que se fundamentan los métodos anteriores y que serviría de base a los nuevos enfoques de la enseñanza/aprendizaje de LE/L2.

Sus postulados parten, por un lado, de que las lenguas no se aprenden por imitación, sino a partir de la propia competencia lingüística del hablante y, por otro, de la suposición de que los principios generales de la gramática son universales. Ideas que serían la antesala de un cognitivismo en el que se atiende a los procesos mentales para explicar la conducta, poniendo énfasis en la influencia que el procesamiento de la información tiene sobre esta y afirmando que el individuo compara la información nueva con su estructura cognitiva preexistente. Lo que implica que lo nuevo se interpreta a partir de lo conocido.

En el ámbito de enseñanza/aprendizaje de LE/L2 se pone el énfasis en analizar los procesos internos que conducen al aprendizaje: cómo ingresa, se transforma y se reproduce la información. Así, se llega a la conclusión de que el estudiante debe ser un elemento activo que construya el conocimiento a partir de sus propios procesos mentales, para lo que se le debe ofrecer unos contenidos que se relacionen con lo que ya sabe para promover esos procesos y ofrecer un aprendizaje significativo.

En cuanto al papel de la cultura, el gran avance es el hecho de pasar de un estudiante pasivo que aprende estructuras gramaticales, vocabulario y fonética de manera monótona y repetitiva, a unos métodos en los que prima el estudiante activo. Es decir, empieza la preocupación por el individuo y su circunstancia, lo que implica prestar atención a la cultura del receptor, pues nunca serán iguales los procesos mentales que lleven a cabo, por ejemplo, un español y un chino. Sin embargo, sigue sin prestársele atención a la otra cara de la moneda, esto es, a la cultura implícita en la lengua que se aprende. Para ello habrá que esperar a finales del siglo XX y las teorías socio-constructivistas.

1.3.5. El socio-constructivismo: la importancia del contexto

El constructivismo es una teoría psicológica que entiende al individuo como una construcción propia a partir de los conflictos cognitivos que se le plantean y que hacen tambalear sus estructuras previas de conocimiento, obligándolo a llevar a cabo un reacomodo del viejo conocimiento para asimilar el nuevo; atendiendo a esto, se considera

que el aprendizaje es un asunto individual y activo. Sin embargo, el socio-constructivismo posterior, aunque parte del constructivismo en sus postulados, considera que está incompleto y va un paso más allá, incidiendo en la idea de la importancia de la relación del individuo con el medio.

Desde este punto de vista, el proceso de enseñanza/aprendizaje no es un asunto individual dependiente de cómo la persona se enfrenta a los conflictos cognitivos, sino que es un proceso de interacción continua entre individuo y medio social y cultural a partir del cual se logra un verdadero aprendizaje significativo. Por lo tanto, el aprendizaje pasa a considerarse un asunto sociocultural y activo.

En lo que se refiere al concepto de cultura, vemos como ahora sí aparece ligado a los procesos de enseñanza/aprendizaje, ya que este proceso debe ocurrir en un momento y en un lugar concreto, a partir de una interacción social concreta, con individuos concretos, que tienen su cultura concreta. Así, entran en juego conceptos como interacción, comunicación, noción y función, que darán pie a los nuevos enfoques.

1.3.6. Los enfoques comunicativos: la importancia de la cultura

Estos nacen como reacción a los métodos anteriores o como evolución de ellos en la década de los setenta del siglo anterior bajo la premisa de fomentar lo que Hymes (1972, como se citó en Muñoz, 2010, p. 76) llamó la «competencia comunicativa» en contraposición a la «competencia lingüística» y los conceptos de noción y función propuestos por Wilkins (1976, como se citó en Miranda, 2000, p. 106).

Desde este punto de vista, el proceso de enseñanza/aprendizaje se centra en el alumno y sus necesidades y debe partir de las nociones y las funciones con el objetivo de la comunicación. Para ello, las clases se basan en funciones del lenguaje y se trabaja con tareas, proyectos o resolución de problemas que permitan acciones lo más reales posibles y en las que la gramática esté supeditada a la funcionalidad real para la comunicación. Es decir, el objetivo del aprendizaje es conseguir no tanto la perfección gramatical como la eficiencia comunicativa; o lo que es lo mismo, importa lo que se es capaz de hacer con la lengua más que lo que se sabe de la lengua.

De esta importancia por la comunicación también se derivan las ideas del *Marco Común Europeo de Referencia (ex nunc MCER)* del Consejo de Europa, que habla sobre el uso social del lenguaje y entiende a los alumnos como agentes sociales, añadiendo a las clásicas tareas del lenguaje (expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita), de carácter eminentemente individual, la interacción y la mediación, de carácter social.

Si atendemos a lo dicho en los dos párrafos anteriores sobre la importancia de la capacidad comunicativa y creativa de un alumno que se entiende como un agente social y que «interactúa con» o «media entre» personas, y a ello le añadimos la idea de que patrones lingüísticos diferentes moldean diferentes patrones de pensamiento, llegamos a la conclusión de que finalmente el papel de la cultura, por fin, es esencial.

Esto es así porque aprender una lengua deja de ser adquirir unos conocimientos gramaticales para convertirse en la capacidad de aprender una serie de estrategias comunicativas que se derivan de los parámetros culturales en los que se desarrolla dicha lengua. Por lo tanto, empezamos a hablar de una auténtica revolución en la didáctica de las lenguas con la inclusión de la «competencia sociocultural» y de la «competencia intercultural» con las que el proceso de enseñanza/aprendizaje de LE/L2 se convierte en un proceso de transmisión cultural.

1.4. LA CULTURA EN ELE: LA MITOLOGÍA

A lo largo de este capítulo hemos hecho un repaso escalonado a una serie de elementos interrelacionados como la cultura, el lenguaje como un producto cultural y los procesos de enseñanza/aprendizaje de LE/L2 con el tránsito desde la nula relación inicial con la cultura hasta su actual importancia en los nuevos enfoques en la didáctica de LE/L2.

En el siguiente epígrafe nos centraremos definitivamente en el papel actual de la cultura en los procesos de enseñanza/aprendizaje de ELE o segunda lengua (*ex nunc* ELE/L2) atendiendo a lo que indican el *MCER* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (ex nunc PCIC)* y el papel que puede jugar ahí nuestro elemento de interés: la mitología.

Pero antes de empezar por lo que proponen estos dos documentos sobre el papel de la cultura y nuestra idea sobre la idoneidad de la inclusión de la mitología en las clases de ELE/L2, deseamos terminar de clarificar los conceptos de «competencia sociocultural» y

«competencia intercultural» y los motivos por los que son incluidos definitivamente en documentos como el *MCER* y el *PCIC*.

1.4.1. La competencia sociocultural y la competencia intercultural

Como hemos podido comprobar, en los procesos de enseñanza/aprendizaje de LE/L2 tradicionales se le daba una gran importancia al dominio de la gramática, mientras que la cultura era algo que quedaba al margen. Sin embargo, el componente cultural poco a poco ha ido ganando en importancia y hoy en día, en la era de la globalización, la convivencia de varias culturas es la norma y el componente cultural se considera una parte imprescindible de la enseñanza de LE/L2. La cultura, junto a la lengua misma, se debe conocer, pues solo así el acto comunicativo adquiere toda su dimensión, ya que se entiende que lengua y cultura forman las dos caras de una misma moneda.

Probablemente uno de los mayores cambios fue la introducción del concepto de «competencia comunicativa» por Hymes, según el cual ya no era suficiente con saber sobre la lengua, sino que había que ser capaz de utilizarla de manera eficiente como instrumento de comunicación en un contexto social determinado: «cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde, en qué forma». A este concepto se uniría una división en subcompetencias posterior que haría Canale (1983, como se citó en Martín *et al.*, 2008):

- competencia lingüística
- competencia discursiva
- competencia estratégica
- competencia sociolingüística

Posteriormente J. Van Ek (1986, como se citó en Martín *et al.*, 2008) hablaría de la «competencia sociocultural» al separarla de la competencia sociolingüística y cuya descripción según Martín *et al.* (2008) es:

La capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

Esta competencia sería adoptada y adaptada por el Consejo de Europa en el *MCER*, ya que, aunque la mantiene, no lo hace como una competencia de la lengua, sino como una de las competencias generales de la persona, pasando a denominarse «conocimiento sociocultural» y no siendo acompañada por descriptores para los diferentes niveles (como sí hace con las competencias lingüísticas).

Finalmente aparecería el concepto de «competencia intercultural» de Byram y Zárate, los cuales crean un cuadro conceptual de «competencia comunicativa intercultural» para el Consejo de Europa en el que se distinguen los siguientes aspectos o *savoirs* (1994, como se citó en Barros, 2006, p. 18):

1. El primer aspecto (*savoir-etre*) relacionado con las actitudes y valores se define como la capacidad de abandonar actitudes etnocéntricas y ser capaz de percibir la otra realidad (la otredad), así como una habilidad cognitiva de establecer relaciones entre la cultura propia y la cultura meta.
2. El segundo aspecto (*savoirs*) se refiere al conocimiento del mundo (referentes culturales) que comparten los miembros de una comunidad lingüística dada.
3. El tercer aspecto (*savoir-faire*) destaca el hecho de saber actuar en la nueva cultura extranjera disponiendo ya de otras actitudes, valores, conocimientos de tipo cultural y de conductual.
4. El siguiente elemento es saber aprender (*savoir-apprendre*) a través de una participación activa en situaciones y experiencias nuevas, al mismo tiempo incorporando nuevos conocimientos a los existentes.
5. El penúltimo aspecto, saber interpretar (*savoir-comprendre*) se vincula con la postura de intérprete del aprendiz y el saber comprometerse (*savoir-s'engager*) significa un compromiso crítico con la cultura extranjera tomando como punto de referencia su propia cultura.

Así pues, la «competencia comunicativa» que hoy persiguen las nuevas metodologías de enseñanza/aprendizaje de LE/L2 se basan en la capacidad de reconocer la realidad

sociocultural que subyace a todo acto de habla, es decir, la «competencia sociocultural», y la capacidad de cambiar la actitud hacia la cultura del otro, conociéndola, aprendiéndola, entendiéndola y poniéndola en comunicación con la propia, es decir la «competencia intercultural». Ambos elementos se manifiestan como ejes transversales en los que el énfasis se desplaza de la cultura propia a la meta para, finalmente, poner las dos culturas en contacto, de manera que como afirma Amnon, esto permita «al alumno desempeñar el papel de mediador entre las dos culturas y emplear el idioma objeto de estudio como lengua de contacto con personas que la tienen como su primera lengua» (1991, como se citó en García, 2008, p. 496).

Por último, el profesor debe replantearse su función dentro y fuera del aula, ya que no solo bastará con que posea algunos conocimientos sobre la cultura del país cuya lengua enseña, ahora se espera que influya también en las actitudes de sus estudiantes. Es decir, debe abandonar su posición de mero transmisor o informador pasivo de conocimientos culturales para convertirse en un «mediador cultural», en un agente que opera entre varias culturas (García, 2008, p. 497).

1.4.2. La enseñanza de la lengua y la cultura en ELE según el MCER y el PCIC

En lo que se refiere a los procesos de enseñanza/aprendizaje de ELE/L2, a día de hoy existen dos documentos que, aunque no son prescriptivos, sí son la base sobre la que se sustentan estos procesos en una gran cantidad de países, entre ellos, por supuesto, España: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, de carácter general, y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, de carácter particular para el español.

1.4.2.1. Marco Común Europeo de Referencia

En los años 70 surge *Threshold Level* (Van Ek, 1975) o «Nivel Umbral», un documento de carácter descriptivo de vital importancia en términos de política lingüística en territorio europeo, que es publicado por el Consejo de Europa. Este documento promueve la innovación en la enseñanza de idiomas orientándose hacia enfoques más comunicativos y se especifica, en términos operativos, lo que un alumno debe ser capaz de hacer cuando usa una segunda lengua para comunicarse.

Pero será en el año 2001, y como resultado de más de diez años de investigación por parte de numerosos especialistas de la lingüística aplicada, cuando se publique un documento imprescindible para los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras y los propios aprendientes: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Este documento, que sigue la senda marcada por *Threshold Level*, concede un papel importante a la dimensión cultural, según se desprende de la lectura de las «Medidas Generales» con las que comienza, en donde leemos en su punto 1.3: «alcanzar una comprensión más amplia y más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales».

Pero, además, al continuar la lectura del documento, vemos como el capítulo 2 se abre con una declaración de intenciones al describir el enfoque en que se inscribe:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un radio de acción concreto.

Como vemos, el *MCER* habla explícitamente de los estudiantes como agentes sociales que interactúan lingüística y culturalmente dentro de un contexto social. Por lo tanto, no solo es importante el conocimiento sociocultural en el que se enmarca la lengua de estudio, sino que, además, se vislumbra la importancia de la interculturalidad en tanto en cuanto el alumno no solo tiene que «conocer», sino también «actuar».

Al reconocerlos como agentes sociales, se entiende que están capacitados para realizar acciones por medio de unas «competencias» que el *MCER* presenta de una manera breve en su capítulo 2 y que divide entre «generales» y «comunicativas», siendo ambas necesarias para una comunicación satisfactoria.

Dentro de las «competencias generales» se establece la siguiente clasificación:

- Conocimiento declarativo («saber»)
- Las destrezas y las habilidades («saber hacer»)
- La competencia existencial («saber ser»)
- La competencia de aprender («saber aprender»)

Por su parte, la «competencia comunicativa», que comprende otras dimensiones no estrictamente lingüísticas, se dividen en:

- Competencias lingüísticas
- Competencias sociolingüísticas
- Competencias pragmáticas

Todas estas competencias serán tratadas posteriormente con mayor profusión en el epígrafe titulado «Las competencias del usuario o alumno», en el que se especifica qué conocimiento del mundo se supone al alumno y qué conocimiento debe adquirir con respecto a la nueva lengua. Nosotros mostraremos solo aquellas relacionadas con nuestro objeto de estudio: la cultura.

Dentro de las «competencias generales» (punto 5.1), y más concretamente dentro de las relativas al «conocimiento declarativo» (5.1.1.), encontramos dos componentes relacionados con la cultura:

a) El conocimiento sociocultural: en el que se detallan los conocimientos sociales y culturales de la comunidad o comunidades en que se habla la lengua que se deben conocer por considerarse que posiblemente el alumno carezca de esta información y que aprenderla le ayudará a romper con tópicos.

- La vida diaria
- Las condiciones de vida
- Las relaciones personales
- Los valores, las creencias y las actitudes respecto a diversos factores
- El lenguaje corporal
- Las convenciones sociales
- El comportamiento ritual

b) La consciencia intercultural: el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» producen una consciencia intercultural que contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además, supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos.

También dentro de las «competencias generales» (punto 5.1), pero en las relativas a las «destrezas y habilidades» (5.1.2.), encontramos un componente relacionado con la cultura:

a) Las destrezas y habilidades interculturales:

- Capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- Sensibilidad cultural y capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- Capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- Capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Si avanzamos en la lectura del *MCER* llegamos al apartado de las «competencias comunicativas» (punto 5.2.), de entre las cuales la única que se asocia a la cultura es la competencia sociolingüística; aquella que aborda los asuntos relacionados directamente con el uso de la lengua:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales
- Las normas de cortesía
- Las expresiones de la sabiduría popular
- Diferencias de registro
- Dialecto y acento

1.4.2.2. Plan Curricular del Instituto Cervantes

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes (ex nunc PCIC)*, cuya primera edición data del año 2006, es el documento del Instituto Cervantes que, partiendo de lo que ya ofrece el *MCER*, deja en manos de cada país o comunidad lingüística su desarrollo. En él también se hace un tratamiento amplio de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales, tratando el componente cultural desde dos perspectivas:

- Perspectiva comunicativa: el estudiante no sólo tiene los conocimientos, sino que estos conocimientos le sirven para actuar en la sociedad o con los individuos que hacen uso de la lengua meta.

- Perspectiva de educación intercultural: el estudiante, al aprender un idioma, conseguirá comprender mejor la cultura meta en relación con la suya propia, lo que revertirá en su competencia comunicativa.

Consta de cinco componentes, uno de ellos el cultural, que se formula a través de tres inventarios independientes y complementarios:

Los referentes culturales:

- Conocimientos generales de los países hispanos
- Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente
- Productos y creaciones culturales

Los saberes y comportamientos socioculturales:

- Condiciones de vida y organización social
- Relaciones interpersonales
- Identidad colectiva y estilo de vida

Las habilidades y actitudes interculturales:

- Configuración de una identidad cultural plural
- Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)
- Interacción cultural
- Mediación cultural

Por un lado, tanto los *Referentes culturales* como los *Saberes y comportamientos socioculturales* son una visión informativa de la cultura en su propia naturaleza. Por otro lado, los *Saberes y comportamientos socioculturales* y las *Habilidades y actitudes interculturales* muestran el giro hacia la inclusión de la cultura en la formación de lenguas.

En definitiva, pensamos que después de haber desgranado la posición del componente cultural en ambos documentos, queda evidenciado que el hecho cultural, como venimos defendiendo desde el comienzo del trabajo, no es banal.

Hoy en día parece que tanto las instituciones, como los investigadores, los profesionales de la enseñanza, los creadores de materiales y los propios aprendientes son conscientes de la importancia del componente cultural como ingrediente fundamental dentro de la educación, ya que aprender una lengua no es solo aprender su gramática, sino aprender la cultura y saber actuar en la cultura, fomentando el respeto y actitudes positivas hacia el otro. Todo ello, con el objetivo de conseguir una competencia comunicativa eficiente.

1.4.3. Enseñar lengua es enseñar cultura: la mitología como puente intercultural

A lo largo del epígrafe anterior nos hemos adentrado de lleno en el papel de la cultura en los procesos de enseñanza/aprendizaje de ELE/L2 a nivel teórico y descriptivo; sin embargo, ha llegado el momento de ir un paso más allá y preguntarnos qué cultura incluir. Nosotros hemos decidido hacer uso de los mitos grecolatinos y chinos, y el siguiente paso es llevar a cabo una justificación de esta relación.

Desde un punto de vista antropológico, y teniendo en cuenta lo que la UNESCO consideraba como cultura, nos encontrábamos con que es un concepto identitario que incluye a todos y cada uno de los elementos propios de un grupo humano que no son de carácter biológico y que, por lo tanto, han sido creados por los propios seres humanos como resultado del devenir histórico de su existencia en sociedad. Sin embargo, hacíamos referencia a los conceptos de Miquel y Sans de «Cultura», «cultura» y «kultura», a pesar del fuerte contraste que eso podía suponer con el punto de vista antropológico en tanto en cuando no representan en sí mismos una identidad cultural, sino que son componentes de una cultura.

En su momento indicamos que el motivo por el cual nos parecían interesantes estos conceptos (dejando de lado el concepto de «kultura») era porque considerábamos que los mitos, aunque desde un punto de vista antropológico son cultura (entendida como elemento identitario), pues en ellos se reflejan los valores de un pueblo, también pasan a ser «Cultura» desde el punto de vista de estas autoras, ya que llegan a nosotros en forma de «literatura enciclopédica».

Así pues, atendiendo a este razonamiento, consideramos que tanto si entendemos los mitos como cultura, como «Cultura», queda justificado su uso en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE/L2.

Esto es así porque, por un lado, responden a nuestro interés por usar la cultura en dichos procesos, ya que, a pesar de que hoy en día la dinámica social se apoya en cuestiones racionales, es inevitable comprobar que el mito sigue presente y es posible enseñar muchos aspectos de la vida mediante estos, ofreciendo una visión de su relación con los estereotipos y como instrumento de transmisión de ideas, sentimientos y explicación de la realidad.

Pero, por otro lado, no nos supone un problema, sino todo lo contrario, que estos sean entendidos como «Cultura», ya que en los nuevos enfoques comunicativos la «competencia literaria» está poco a poco ganando relevancia debido a las posibilidades que ofrece el uso de textos literarios: son muestras culturales de la lengua meta (es decir, cultura); son textos auténticos y de calidad; son motivadores; posibilitan la inferencia como estrategia fundamental en la comunicación (deducir, distinguir, concluir); ofrecen grandes posibilidades en el aula (recomponer, descomponer, cambiar el final, reescribir, inventar personajes etc.) .

Somos conscientes de que los relatos mitológicos están cargados de «irracionalidad», pues suelen incluir elementos que necesitan de la imaginación y de las creencias de cada persona para que pueda alcanzar significado, pero pensamos que, a través de la lectura y el trabajo con ellos, los estudiantes podrán contrastar su conocimiento de la realidad y ampliar horizontes accediendo a saberes que tal vez no podrían experimentar de forma directa pero sí de forma imaginaria. Ahora bien, por qué los mitos clásicos grecolatinos y chinos.

La razón de que se considere adecuado usar los mitos clásicos grecolatinos parece obvia, pues España, como estado contemporáneo, y el español, como idioma universal, tienen profundas raíces en la tradición grecolatina. Por lo tanto, consideramos que presentar a los estudiantes chinos algunos de los mitos grecolatinos que están en la base de nuestro pensamiento puede ser muy útil para ayudarlos a conseguir ese conocimiento sociocultural y actitud intercultural de las que hablan el *MCER* y el *PCIC*.

Por otra parte, la razón por la que consideramos adecuado usar los mitos chinos es porque la unidad didáctica que presentamos está pensada desde un comienzo para ser usada con aprendientes sinohablantes.

Esto podría no ser un motivo suficiente, ya que se podría argüir, y no sin razón, que bastaría con usar la mitología grecolatina para llevar a cabo la unidad didáctica, pero atendiendo a todo lo dicho sobre el conocimiento cultural mutuo como base de un buen proceso de enseñanza/aprendizaje, pensamos que es adecuado hacer uso de su mitología en comparación con la nuestra. Para sustentar esta hipótesis nos apoyamos en los rasgos que caracterizan la «competencia comunicativa intercultural» en el modelo de Byram (Castro, 2002, p. 221):

- La dimensión sociocultural es central en todo el aprendizaje
- La cultura original de alumno es tan importante en el aula como la de la lengua que se aprende, ya que su propio bagaje cultural sirve como punto de partida para investigar y comprender mejor la cultura meta.
- El factor emocional-afectivo ocupa un papel destacado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

Como podemos ver, en los puntos dos y tres queda claro que hacer uso de elementos de su propia cultura es un buen punto de partida para entender la cultura meta, y más si se atiende al factor emocional-afectivo que despertará en ellos el hecho de trabajar con algo tan especial como los mitos de su cultura.

No obstante, el principal problema a la hora de enfrentarse a la mitología china es la forma en la que perdura pues, como explicaremos en el capítulo correspondiente, al contrario de la mitología griega, que ha llegado hasta nuestros días como literatura narrativa, en China no ha alcanzado un corpus literario de similares dimensiones y se ha quedado convertida en un compendio de fragmentos mitológicos desordenados y difíciles de abarcar (García, 2007, pp. 59-61). Aunque esto no impide su uso en paralelo a los mitos grecolatinos, quizá sí podamos afirmar que mientras que los mitos grecolatinos son cultura y «Cultura», los mitos chinos no han alcanzado el estatus de «Cultura». Así pues, al poner en relación ambos mundos mitológicos estaremos poniendo en relación dos culturas, con todo lo que ello conlleva para el conocimiento sociocultural y la actitud intercultural, aunque solo estaremos usando elementos de «alta cultura» grecolatinos.

2. LA MITOLOGÍA COMO PUENTE INTERCULTURAL EN ELE: A DÓNDE QUEREMOS LLEGAR

El método utilizado en este trabajo está fundamentado en la literatura comparada, y más concretamente en la mitología comparada desde un punto de vista estructuralista, donde los conceptos de «paralelismo» y de «correspondencia» han servido de guía. Además, dos son los ámbitos interés: a) el estudio de las interrelaciones entre las distintas literaturas y de estas con las demás artes y con el ámbito socio-cultural; y b) el estudio comparado de obras concretas, o de estas, bien con obras de otras artes, bien con las ideas de la época en que la obra fue producida.

Cuando hablamos de mitología comparada lo hacemos refiriéndonos a una variación de la literatura comparada que tiene su especificidad en que los relatos literarios que se ponen en correspondencia son los mitos, de características propias muy marcadas con respecto a otras narraciones.

Por último, cuando nos referimos al punto de vista estructuralista no solo tenemos en mente el estructuralismo lingüístico, por cuanto al poner en correspondencia dos realidades literarias como los mitos grecolatinos y chinos entran en juego las estructuras retóricas bimembre o la comparación de dos estructuras de pensamiento diferentes representadas en dos sistemas lingüísticos igualmente diferentes; también tenemos en mente, quizá con mayor énfasis, el estructuralismo antropológico francés representado en las figuras de Georges Dumézil y Claude Lévi-Strauss, cuyos trabajos en las décadas que abarcan de los 60 a los 80 del pasado siglo produjeron importantes resultados en las investigaciones sobre mitología. Especialmente relevantes son los trabajos sobre la estructura de los mitos de Lévi-Strauss y el concepto fundamental de mitema.

Lévi-Strauss indica que «las historias de carácter mitológico son, o lo parecen, arbitrarias, sin significado, absurdas, pero a pesar de todo diríase que reaparecen un poco en todas partes» (2012, p. 33). Y tiene razón, ya que los mitos, a pesar de esa «arbitrariedad aparente», en efecto, tienen unas «unidades constitutivas mayores», los mitemas, que no son más que «elementos invariables entre diferencias superficiales» (2012, p. 29). Será ayudándonos en la existencia de esos elementos invariables o mitemas a partir de los que queremos trabajar en nuestra unidad didáctica.

La intención es que, al poner en relación los mitos clásicos grecolatinos y los chinos, los estudiantes se den cuenta de la existencia de esos mitemas y que, de esta manera, sean capaces de llevar a cabo un «re-conocimiento» del constructo mental propio y occidental, de modo que esto los ayude a poner en relación las dimensiones social y cultural de la lengua y se den cuenta de que las estructuras subyacentes en sus mitos y los grecolatinos, en muchas ocasiones, son comunes. A partir de ahí pretendemos conseguir que no solo aprendan lengua sino, además, entiendan que esa base cultural que ellos tienen les puede servir perfectamente como punto de partida para aprehender la cultura española/occidental. Es decir, deseamos que el uso de la mitología nos sirva como un recurso para fomentar el proceso de interculturalidad.

Pero antes de exponer los mitos grecolatinos y chinos seleccionados para trabajar en la unidad didáctica que presentamos en este trabajo, nos ha parecido pertinente acercarnos a una serie de conceptos que consideramos importante aclarar para la mejor comprensión del ámbito que tratamos.

Además de conceptos esenciales como «mito», «mitología» o «mitología comparada», nos hemos visto en la necesidad de hacer una breve presentación de los mitos que serán usados en la unidad didáctica. El motivo principal es que, si bien entendemos que los mitos grecolatinos que son usados probablemente le sean familiares al lector, sin embargo, pensamos que difícilmente ocurrirá lo mismo con los mitos chinos. Por lo tanto, consideramos necesario hacer una breve presentación de estos para poner en situación al lector antes de ver la forma en que son usados en la unidad didáctica.

2.1. CAMPO CONCEPTUAL

2.1.1. Mito

Mito: *Del gr. μῦθος mýthos.*

1. m. *Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico.*

<http://dle.rae.es/?id=PQMIWus|PQMf1C3>

Como punto de partida hemos utilizado la definición que hace el *DEL* de la RAE. Como se puede comprobar, la definición que da del mito se centra en el carácter maravilloso (entendido como irreal). En relación con ese carácter maravilloso que describe, nos parece

importante señalar que esta definición es relativamente reciente, pues, como afirma García (2004):

Definir *mito* como «fábula» [...] es remitir a una acepción arqueológica, un tanto dieciochesca, válida tan sólo para ilustrados y retóricos de hace más de dos siglos. [...] La mención del término «fábula» remite a un vocablo latino utilizado para traducir el griego *mythos*; pero hoy *fábula* en un sentido tan genérico resulta un latinismo. Que el mito sea una «ficción alegórica» es el resultado de una visión «ilustrada» y «racionalista», una concepción muy antigua y de larga persistencia, pero hoy totalmente arrumbada y en desuso. (pp. 1,2)

Es decir, hasta hace relativamente poco el término utilizado era «fábula» que, al igual que sucede con «narración maravillosa», hace referencia a lo irreal.

Entendemos que la razón por la que se sigue calificando como «maravillosos» a los mitos se debe precisamente a que esa visión «ilustrada» y «racionalista» que comenta García se sigue manteniendo en el *DEL*. Sin embargo, actualmente, estudiosos de diversos ámbitos como la antropología, la filología, la psicología, la sociología o la teología se están aproximando a este concepto desde distintas perspectivas que están abriendo nuevas fronteras a la hora de entender qué es el mito. Lo que, por otra parte, está provocando dificultades, pues cada investigador acaba por privilegiar, según su enfoque particular, aspectos y acepciones que se amoldan a su propia teorización.

Nosotros hemos querido traer aquí la definición que hace el propio García (2004, p. 5): «Mito es un relato tradicional que refiere la actuación memorable y ejemplar de unos personajes extraordinarios en un tiempo prestigioso y lejano». Definición que redefinía con posterioridad en un seminario realizado en la Universidad Complutense de Madrid en el año 2007: «El mito es una narración o un relato tradicional, memorable y ejemplar, paradigmático, de la actuación de personajes extraordinarios en un tiempo prestigioso y lejano».

A pesar de que, como indica García (2004, p. 3), «aceptar una definición sesgada supone ya decantarse por un enfoque definido, parcial, que excluye otros posibles», él mismo advierte que «los antropólogos han enfocado el mito desde una perspectiva amplia [...], destacando su significado en el contexto social o su valor como instrumento mental en la representación colectiva del mundo», para terminar sentenciando que la «mirada amplia de los antropólogos es [...] algo irrenunciable» (2004, p. 3).

Y desde el punto de vista antropológico, si algo se echa de menos, tanto si se habla de «fábula» como de «narración maravillosa» o como, más acertadamente, «relato tradicional», es una cuestión fundamental: el papel de la cultura.

Los mitos no solo son fábulas o narraciones maravillosas sobre hechos irreales protagonizadas por personajes imaginarios; sino también relatos tradicionales. Incluso, ajustando más, se puede afirmar que son reflejo del pensamiento de una cultura o comunidad, y que, por lo tanto, «son» cultura, pues forman parte del sistema de creencias de esta, pues son consideradas historias verdaderas. Además, los mitos responden a las preguntas básicas de la existencia humana.

Por lo tanto, nosotros entendemos por mito toda narración o relato cultural tradicional de ubicación ahistórica acerca de los orígenes de cualquier tipo de realidad que tiene como características apelar a lo sobrenatural como elemento explicativo de los acontecimientos que viven una comunidad o una cultura que, basándose en su sistema de creencias, da validez a tales explicaciones, incluyéndolas en su sistema de valores y, por ende, su cultura.

Por otra parte, si atendemos a los mitos a nivel narrativo, indica Marcel Detienne (1996):

Si bien el mito es en principio asimilado a un lenguaje, no se puede confundir ni con las palabras de un enunciado, ni con la frase del discurso de comunicación. La mitología constituye una utilización del lenguaje a segundo nivel; no se trata simplemente de una historia dotada de un significado lingüístico ordinario: el mito está en el lenguaje y al mismo tiempo más allá del lenguaje natural. (p. 70)

Es decir, el mito no tiene «corporeidad» y se queda en el plano de la representación colectiva del mundo expresada con las palabras, de manera que será a través de la permanencia y la fijación como consiga alcanzar el cuerpo de narración.

El sentido de la permanencia lo tienen *per se*, pues el hecho de que sea tradicional y memorable, como indicaba García en su definición, permite su transmisión de generación en generación y hace que haya llegado hasta nuestros oídos. Sin embargo, el concepto de la fijación, que es lo que le da estabilidad, viene determinado por ese momento en el que se les da «corporeidad» con el uso de la palabra escrita.

Por lo tanto, a la pregunta de qué suponen los mitos a nivel narrativo, podemos atender a las palabras de García, que afirma que el mito no es «ningún género literario ni tiene una forma fija; puede entrar en distintos géneros y admite varias formas narrativas, desde la forma abierta de la épica a la representación dramática o la alusión lírica» (2004, p. 5, nota al pie nº 10).

Es decir, el mito no nace como género narrativo, pero gracias a la perduración en la memoria y, sobre todo, a la fijación a través de la palabra escrita, es susceptible de convertirse en cualquier género narrativo.

Así pues, entendiendo a los mitos como cultura (a nivel interno) y como un género narrativo (a nivel externo), nos parece que cumplen con los requisitos necesarios para ser usados con el objetivo que nos hemos propuesto de enseñar lengua y cultura en clases de español como LE/L2.

Consideramos que el uso de los mitos nos ayudará a trabajar en clase no solo las competencias generales indicadas en el *MCER*, sino que también podremos incidir sobre alguno de los componentes lingüísticos como la competencia léxica (trabajando cierto vocabulario). Además, pensamos que pueden ser útiles para desarrollar la competencia sociocultural, al propiciar un acercamiento a la dimensión social y cultural de la lengua, y que eso incida en su conocimiento de la lengua y la cultura, lo que ayudará a los estudiantes a sentirse más seguros. Por último, podremos desarrollar la competencia intercultural fomentando el conocimiento de la cultura extranjera y profundizando en el conocimiento de la propia para asumir con garantías el papel de intermediario cultural.

2.1.2. Mitología

Mitología: *Del lat. tardío mythologiā, y este del gr. μυθολογία mythología.*

1. f. Conjunto de mitos de un pueblo o de una cultura, especialmente de la griega y romana.

2. f. Estudio de los mitos.

<http://dle.rae.es/?id=PQTBTjF>

A la luz de esta definición, por un lado, podemos entender la mitología como el acervo de mitos que ha perdido el componente religioso original de una comunidad, ya que, si

este componente no se hubiera perdido, no estaríamos hablando de mitología, sino de religión; y por otro, del análisis de estas narraciones.

En cuanto a la primera de las definiciones que nos ofrece la RAE (la segunda de las definiciones se ha dejado de lado por no parecernos relevante para este trabajo), queremos destacar el hecho de que se refiera «especialmente» a la mitología griega y a la mitología romana. Pensamos que el hecho de que la RAE use ese término para referirse a esta mitología deja entrever la visión etnocentrista de esta institución, pues parece indicar que otras mitologías no lo son tanto.

Quizá ese reduccionismo se deba a la influencia que tuvo sobre el análisis de los mitos campos como la filosofía y la lingüística. Los estudios de estas dos áreas, utilizadas, además, desde un punto de vista eurocentrista en su momento, pues no olvidemos que estamos hablando de la época histórica del colonialismo (de ahí la propia definición que hace la RAE), llegan a la conclusión de que, dado que las lenguas europeas venían de un tronco común y los mitos podían explicarse a través de las ciencias del lenguaje, la mitología solo podía ser un producto indoeuropeo cuya máxima expresión debía ser la mitología griega y romana. Así, por lo tanto, otras culturas carecerían de mitologías o, si las tuvieran, serían de relevancia menor.

Nosotros, al contrario, consideramos necesario para este trabajo alejarnos un poco de la unión suprema entre mitología y Grecia-Roma, pues como indica Mircea Eliade, el mito en la cultura griega salió radicalmente «desmitizado» (1996, p. 55). No solo eso, sino que la mitología que conocemos por Homero, Hesíodo y los poetas trágicos, constituyen ya el punto de llegada. Por lo tanto, consideramos necesario ampliar el campo de las mitologías a todas aquellas culturas que cuenten con un conjunto de mitos que surgen para brindar una explicación sobre fenómenos que no son fáciles de comprender. Culturas en las que los mitos, «lejos de designar una *ficción*, expresan la *verdad* puesto que no habla más que de realidades» (Eliade, 1996, p. 55).

Dado que el producto final de este trabajo, es decir, la unidad didáctica, está pensada para ser llevada a cabo con aprendientes chinos que estudien ELE/L2, no podemos dejar de tratar la mitología china, la cual, «dentro del campo de la mitología universal está demostrando ser un auténtico y valioso tesoro» (Birrel, 2005, p. 7).

Si bien es cierto que quizá debemos indicar, como ya adelantamos en la justificación del punto 1.4.3., que el principal problema a la hora de enfrentarse a la mitología china es que la forma en la que perduran quizá debería hacernos replantearnos el concepto de mitología aplicado a los relatos mitológicos de China.

Tal y como explica García (2007, pp. 3,4), la mitología griega pasa a la literatura en torno a la segunda mitad del s. VIII a. n. e. con Homero (*La Odisea*, *La Iliada*) y Hesíodo (*Teogonía*), lo que supuso un gran cambio, ya que permite, por un lado, la estabilidad de un relato inmutable, y por otro, le otorga la característica de la variabilidad, pues a partir de ese relato inmutable los diferentes autores dejan de ser meros repetidores para convertirse en poetas creadores de literatura artística sin miedo a salirse de la versión canónica.

Sin embargo, en China los mitos provenientes de la tradición oral fueron conservados no como narraciones míticas convertidas propiamente en literatura, sino que se instauran como un culto a los antepasados y, dado que cada clan dinástico tenía los suyos propios, la mitología china no tiene un sistema de mitos extendido a todo su mundo cultural, sino que, a medida que triunfaba una u otra dinastía, esta adaptaba los relatos mitológicos en beneficio de su propio clan para justificar su posición y acciones (García, 2007, pp. 45-55).

Posteriormente, con la desintegración del imperio Zhou en el siglo IV a.n.e., se produjo una total fragmentación cultural que despertó la necesidad de los escritores clásicos de conservar de alguna manera toda la historia sagrada anterior al texto inaugural de la literatura china, el *Clásico de la poesía*, por lo que llevaron un trabajo de recolección de relatos mitológicos imposibles de datar y ya de por sí deformados por todo el periodo dinástico previo (Birrel, 2000, p. 13).

Además, ocurre que los mitos fueron también utilizados de manera fragmentada en las obras filosóficas de los grandes pensadores como Confucio, Mencio o Zhuang Zhou, que los utilizaban para ilustrar y justificar sus afirmaciones. De esta manera, «los mitos chinos se han conservado como una masa difusa y amorfa de arcaicas expresiones anónimas» (Birrel, 2000, p. 13,14) que los propios autores adaptan a sus puntos de vista.

Por lo tanto, mientras que, en el mundo occidental, con una base cultural grecorromana, los mitos han pasado de ser la representación colectiva del mundo expresada con las palabras a literatura narrativa; sin embargo, en China su mitología no ha alcanzado un corpus literario de similares dimensiones y se ha quedado convertida en un compendio de fragmentos mitológicos desordenados y difíciles de abarcar.

Esta situación provoca que, quizá desde un punto nuevamente eurocentrista, llamemos mitología china a algo que ellos ni siquiera entienden como tal, pues para los chinos los mitos no son «relatos» o «narraciones tradicionales» convertidas en literatura. Muy al contrario, sus mitos siguen siendo, en buena medida, la representación colectiva del mundo expresada con las palabras que les sirven para explicar los acontecimientos que viven y que, basándose en su sistema de creencias, les dan validez a tales explicaciones, incluyéndolas en su sistema de valores y, por ende, en su cultura, de una forma más profunda que la occidental.

2.1.3. Mitología comparada

La aparición del método comparativo en el campo de la historia de las religiones data de comienzos del siglo XVIII con el tratado que Bernard de Fontenelle publicó en 1724 con el título de *Del'origine des fables*, en el que el autor ya llama la atención sobre los parecidos entre las mitologías de los pueblos primitivos, que estaban siendo estudiados por los antropólogos, y la del mundo grecolatino (García, 2004, p. 91).

Sin embargo, como dice Littleton en su obra (1973, p. 33), la mitología comparada como rama de la literatura comparada acomete un gran avance en las primeras décadas del siglo XIX con el desarrollo del romanticismo y el idealismo filosófico, sobre todo en Alemania, que se extendió a aquellos que estaban moldeando la ciencia del lenguaje como Friedrich Creuzer y Otfried Müller, que aplicaron los nuevos principios filológicos para analizar la mitología griega.

Pero el salto definitivo vendría de la mano de Max Müller, filólogo que en 1856 publicó la obra *Comparative Mythology* y cuyos métodos y teorías se basaban principalmente en un punto de vista de la lingüística comparada para analizar los mitos y a quien algunos han llamado «el inventor de la mitología comparada» (García, 2004, p. 94).

Para Müller, dado que «los hablantes del proto-indoeuropeo todavía no habían desarrollado la capacidad para expresar la abstracción, el uso de los relatos mitológicos era una suerte de figuras del habla esenciales para poder comunicarse» (Littleton, 1973, p. 34). Así, a raíz de probarse la relación unívoca entre las lenguas europeas y de señalar su tronco común en el indoeuropeo, llega a la conclusión de que la mitología era un producto original indoeuropeo cuya máxima expresión debían ser la mitología griega y romana.

Sin embargo, a principios del siglo XX estudiosos de diferentes campos, especialmente la antropología, comenzaron a acercarse al estudio de los mitos y a teorizar en multitud de direcciones.

Uno de estos autores fue Dumézil, que, inspirado por las ideas del antropólogo Durkheim, habló de los mitos como «representaciones colectivas de realidades sociales y culturales las cuales dan pie al entendimiento» (Littleton, 1973, p. 39) y que inauguró lo que se denominaría neo-comparativismo, donde el estudio ya no se basaba en la comparación a partir de la raíz lingüística, sino a partir de otros elementos culturales.

Así llegamos al antropólogo C. Scott Littleton (1973), el cual define la mitología comparada de la siguiente manera:

La comparación sistemática de mitos y temas míticos tomados de una amplia variedad de culturas para tratar de mostrar los temas comunes y relacionar estos temas con una representación simbólica común y/o para reconstruir una o más proto-mitologías. (p. 32)

Es decir, se hace uso de la mitología comparada para tratar de identificar la base común de esos mitos o relatos mitológicos, de tal manera que se pueda descubrir si esa base mitológica común implica, además, otros elementos culturales comunes que a primera vista podrían pasar desapercibidos.

Es eso precisamente lo que nosotros pretendemos con nuestros estudiantes, pues el objetivo es que al trabajar con los mitos clásicos grecolatinos y chinos ellos también sean capaces de percatarse de esas similitudes que les sirvan en el proceso de aprehensión cultural necesario.

2.1.4. Mitema

Tal y como explicamos con anterioridad, un símbolo es un elemento que no designa a una cosa conocida, sino que reemplaza a la cosa y permite que se convierta en expresión de todo lo que no es expresable mediante la palabra. Es por ello por lo que podemos considerar que los mitos son relatos cargados de símbolos; de hecho, son una red de símbolos que explican acontecimientos y responden a las preguntas básicas de la existencia humana.

Además, tal y como indica García, mientras que «el símbolo es puntual, el mito es lineal, lo que permite hacer una segmentación» (2007, p. 2) de esos símbolos a partir de los elementos mínimos, los mitemas, que son elementos constantes que siempre aparecen intercambiados y reensamblados con otros mitemas, unidos en relaciones más complicadas, según los entendió Claude Lévi-Strauss, el precursor de este concepto.

Así pues, a partir de su creación conceptual, nosotros vamos a hacer una selección de mitos adecuados para los propósitos la unidad didáctica, en la que esos mitemas o elementos constantes nos sirvan como fundamento.

2.2. MITEMAS ELEGIDOS

Hemos seleccionado diferentes mitos grecolatinos y chinos enmarcados todos ellos en tres mitemas básicos: la creación del universo, la creación de la humanidad y la consecución del fuego.

El hecho de haber seleccionado estos mitemas no es banal, ya que la creación del universo y la humanidad (mitos de orígenes) y la aparición del fuego (mito etiológico) son elementos claves que todo grupo humano a lo largo de la historia ha tratado. Así lo encontramos en la mitología universal, tal y como podemos ver, por ejemplo, en las culturas americanas con el Popol Vuh maya, que explica el origen del universo y la humanidad, o africanas, donde el dios Ture en Sudán aparece como el encargado de hacer que el fuego llegue a los hombres (Knapert, 2001). Es decir, han sido escogidos tres mitemas claves que evidencian la idea de que los mitos son elementos explicativos de los acontecimientos que viven una comunidad.

En lo que se refiere a los mitos, tanto de los grecolatinos como de los chinos, han sido seleccionados aquellos que se consideran más ortodoxos y reconocidos.

Cuando hablamos de ortodoxos nos referimos a aquellos mitos que los propios estudios consideran como la versión estándar, a pesar de que en ocasiones puede ser que dicha versión ni siquiera sea la más antigua. Esto sucede, por ejemplo, con el mito chino sobre la creación del universo, ya que de seis versiones existentes ha sido la última de ellas la que hoy se considera como la versión ortodoxa (Birrel, 2005, p. 20).

Por su parte, en cuanto a reconocidos, nos referimos a que estos mitos sean conocidos por los miembros de una comunidad cultural. La mayor parte de las veces sucede que un mito ortodoxo es, además, el más reconocido, pero también puede ocurrir que no sea así y que la versión más reconocida no sea la ortodoxa. Como ocurre, por ejemplo, en la propia China, un país con más de 1.300 millones de habitantes y con una enorme variedad étnica en donde algunas minorías tienen sus propios relatos mitológicos. Esto lo podemos ver, por ejemplo, con el pueblo uigur, proveniente de la etnia túrquica y que se considera descendientes directos del lobo. Es decir, para ellos el mito ortodoxo sobre el origen del ser humano se solapa con el mito que para ellos es más reconocido.

Es por ello por lo que para este trabajo nos hemos ceñido a seleccionar aquellos mitos más ortodoxos y reconocidos, pues de otra forma la simple selección de un mito para trabajar sería una tarea inabarcable.

En cuanto a la presentación de los mitos se ha seguido la lógica de la «correspondencia» de la literatura comparada que comentábamos al principio de este capítulo. Es por ello por lo que para cada mitema se han presentado los dos mitos seleccionados de entre los clásicos grecolatinos y los chinos, para que dicha correspondencia sea evidente.

La razón no es gratuita, pues cabe recordar que uno de los objetivos es conseguir que los estudiantes se den cuenta de esas similitudes entre los relatos mitológicos grecolatinos y chinos, por lo que consideramos oportuno que dichas similitudes sean evidentes a simple vista y de antemano para el lector, de tal forma que luego le sea más fácil comprender la manera en que han sido tratados los mitos y las actividades creadas en la unidad didáctica.

Finalmente, en cuanto a las versiones de los mitos utilizadas, hemos acudido a varias fuentes que pasamos a indicar a continuación:

- Mitos grecolatinos:
 - Creación del universo: *Cosmogonía* de Hesíodo
 - Creación del ser humano: *Deucalión y Pirra* de Apolodoro
 - Consecución del fuego: *Protágoras* de Platón
- Mitos chinos:
 - Creación del universo: *Pan Gu formó el mundo* de Chu Binjie
 - Creación del ser humano: *Nü Wa crea al hombre*, adaptado de Chu Binjie
 - Consecución del fuego: *Sui Ren produjo fuego por frotamiento* de Chu Binjie

Es importante señalar, con referencia a los mitos utilizados, que en algunos casos estos han sido adaptados o resumidos, ya que, o bien abundaban en metáforas difíciles de comprender incluso para un hablante nativo, o su extensión hacía inviable trabajar con ellos.

2.2.1. Cosmogonía

Como venimos explicando, el mito no es solo una narración maravillosa, sino un relato cargado de símbolos que son en sí mismos la verdad última para explicar acontecimientos de difícil explicación. Además, la mitología explicita una jerarquización de esos acontecimientos explicando cómo ha llegado a existir cada cosa. Y puesto que la creación del mundo precede a todo lo demás, la cosmogonía goza de un lugar preponderante en todos los sistemas mitológicos.

La cosmogonía, pues, es un relato mitológico que se encarga de dar explicación a la creación del todo, empezando por el universo, para pasar a los siguientes escalones, y que, generalmente, se remontan a un momento en el que el elemento originario que preexistía anterior a todo se «abre» o «separa».

Como veremos en la explicación posterior, tanto en el caso del mito grecolatino como en el del mito chino, se da esta circunstancia de la separación inicial, y eso es precisamente de lo que nos gustaría que se percatasen los estudiantes chinos a los que va dirigida la unidad didáctica.

2.2.1.1. Mitología grecolatina: Cosmogonía según Hesíodo



Imagen 1. *El Concilio de los Dioses*

Hesíodo, el gran precursor del pensamiento racional, fue el primero en reflexionar sobre qué constituía el universo y es por ello por lo que comienza su obra *Teogonía* con una cosmogonía, pues trata de explicar, como paso previo a la existencia de los dioses, el principio de todas las cosas (Martínez, 2000, p. 16). De este modo describe Hesíodo el nacimiento del mundo:

«Pues bien, lo primerísimo que nació fue Caos; pero enseguida Gea de amplio pecho, sede por siempre segura de todos los inmortales, y el nebuloso Tártaro en lo más profundo, y Eros, el más hermoso. De Caos también nacieron Érebo y la negra Nix y de estos, a su vez, Éter y Hémera nacieron. Y Gea alumbró primero al estrellado Urano con sus mismas proporciones, para que la contuviera por todas partes y poder ser así sede siempre segura para los felices dioses. También dio a luz a las grandes Montañas, deliciosa morada de diosas, las Ninfas que habitaban en los boscosos montes. Ella igualmente parió al estéril piélagos de agitadas olas, el Ponto, sin deseada unión de amor». (Hesíodo, *Teogonía*, 116-132³).

Es decir, el Caos «aparece ligado al inicio del espacio y la línea del tiempo» Martínez (2000, p. 50). Ahora bien, el problema radica en saber si Caos era una condición previa o una modificación. Atendiendo a la etimología de la propia palabra Χάος, indica Martínez (2000, p. 34) que hay dos líneas de pensamiento:

³ Al igual que Martínez, usamos la traducción de A. Bernabé.

- 1) La que entiende el concepto como un término concreto, «abertura», «hueco».
- 2) La que le otorgan sustancialidad al término materializándolo en «niebla», «bruma».

Siguiendo la primera línea, que hoy en día es sin duda la más aceptada, Martínez (2000, p. 34) nombra a autores como Mazon (1928), Gigon (1971) o West (1971), según los cuales la realidad es que existía un estado primigenio y que el «nacimiento» de Caos supone la separación de la forma originaria. Es decir, que lo que Hesíodo quiso decir es que al principio había un todo informe, que el cielo y la tierra formaban una masa indiferenciada, y que es a partir de la separación, del «nacimiento» de Caos, cuando surge lo demás.

Para finalizar, partiendo de la base de que no podemos saber si a lo que realmente se refería Hesíodo era lo uno o lo otro y dando por buena la idea del Caos como la «apertura» o «separación», entendemos que el Caos surge como una pequeña separación que se va ampliando en tamaño para dar lugar a todo lo demás.

Es importante que los alumnos de origen chino entiendan esa idea, pues tiene enorme relación con el mito de origen chino que hemos seleccionado para la unidad didáctica, donde se explica el origen del universo desde un punto de partida similar.

2.2.1.2. Mitología china: Pan Gu formó el mundo



Imagen 2.
Pan Gu y el huevo cósmico



Imagen 3.
Pan Gu y el huevo cósmico II.

«En una época inmemorial no existían el cielo ni la tierra. El universo era una nebulosa caótica y embrionaria que tenía la forma de un gran huevo. Allí dormía, apacible y tranquilo, un gigante llamado Pan Gu».

«Al cabo de 18.000 años, el gigante se despertó. Encolerizado porque en derredor suyo reinaban las tinieblas, sacudió sus brazos, vigorosos como el hierro, para separarlas. Hubo una explosión ensordecedora y el gran huevo se reventó de improviso. La nebulosa caótica y primitiva, que había permanecido concentrada en un solo sitio durante varios cientos de miles de años, empezó a girar convulsivamente. Las materias ligeras se levantaron vertiginosamente, dispersándose para formar el cielo azul, mientras que las pesadas comenzaron a precipitarse dando origen a la tierra. Pan Gu, desahogado y alegre, exhaló un suspiro mientras se afirmaba entre el cielo y la tierra».

«A pesar de que el cielo y la tierra se habían separada, Pan Gu, preocupado de que se volvieran a unir, resolvió sostener el primero con las manos e hizo progresar su talla vertiginosamente. Creció diariamente 3'3 metros, separándose a este mismo ritmo el cielo y la tierra. Después de que transcurrieron otros 18.000, el cielo alcanzó mayor altura y la tierra se solidificó. Por su parte, Pan Gu llegó a tener una estatura de 45.000 kilómetros y, apoyando sus pies sobre la tierra, sostuvo el cielo con la cabeza: era digno de que se le llamase gigante».

«El mundo se formó gracias a los poderes mágicos que poseía Pan Gu y, debido a su esfuerzo, el cielo jamás volvió a fusionarse con la tierra. Las tinieblas y el caos se disiparon para siempre, pero Pan Gu agotó todas sus energías y murió extenuado poco más tarde».

«Sin embargo, como hecho muy extraño, en el momento de su muerte, su cuerpo sufrió una metamorfosis repentina, dando origen a todo lo que nos rodea. De su aliento nacieron el viento primaveral y las nubes que nutrían a los seres; su voz se convirtió en el trueno ensordecedor. Su ojo izquierdo se transformó en un sol brillante, y, el derecho, en una hermosa luna; sus cabellos y la barba dieron origen a incontables estrellas. Sus cuatro extremidades y el tronco dieron principio a los cuatro puntos cardinales y a las cinco grandes montañas sagradas. De su sangre brotaron enormes y tumultuosos ríos y sus tendones se transmutaron en amplios caminos dispuestos en todas direcciones. Sus músculos se convirtieron en tierras fértiles; y los dientes, los huesos y la médula de sus huesos, en blanco jade e infinitas reservas de minerales. El fruto de sus vellos fueron las plantas, la hierba y los árboles, y el de su sudor, la lluvia y el rocío. En una palabra,

gracias al poderío mágico del gigante Pan Gu y su espíritu de autosacrificio, nació un mundo exuberante, pletórico de colorido y esplendor» (Chu, 1992, pp. 7-9).

Este mito chino, escrito alrededor del siglo III a.n.e., es el más reciente sobre la creación del universo y la tierra y, sin embargo, fue el que se convirtió en el relato ortodoxo de la creación del mundo en China (Birrel, 2005, p. 20). Como se puede comprobar, tal y como sucede en el mito grecolatino, se fundamenta en la idea de la separación y nacimiento que queremos que los estudiantes chinos tengan presente como origen del universo.

A pesar de que han sido muchos los sinólogos, como Alfred Forke (1925), que afirmó que «los chinos carecen de mitología cosmogónica en comparación con otras naciones», o como Frederick Mote (1972), el cual sostuvo que «los chinos parecer ser los únicos, entre todos los pueblos antiguos y modernos, primitivos y desarrollados, que no tienen ningún mito de creación», parece evidente, tras leer este mito, que no es así (García, 2007, p. 137).

2.2.1.3. Contenido que trabajaremos

- Léxico: universo, constelación, planeta, estrella, caos, «huevo cósmico», Tierra, noche, día, éter, mar, infierno, montañas, cielo, otros elementos naturales (sol, viento, luna, trueno, caminos, minerales, ríos, etc.), partes del cuerpo y adjetivos calificativos.

- Cultura: el caos como origen del todo; relación entre los dioses y los elementos; idea del cuerpo humano cosmológico.

2.2.2. Antropogonía

La antropogonía es el relato mitológico que narra el origen del ser humano. Por tanto, si, como dijimos anteriormente, la mitología explicita una jerarquización de los acontecimientos explicando cómo ha llegado a existir cada cosa y la cosmogonía goza de un lugar preponderante en todos los sistemas mitológicos, la antropogonía ocuparía, emparentado con los dioses, el segundo escalafón.

2.2.2.1. Mitología grecolatina: Deucalión y Pirra



Imagene 4. Deucalión y Pirra



Imagene 5. Deucalión y Pirra II.

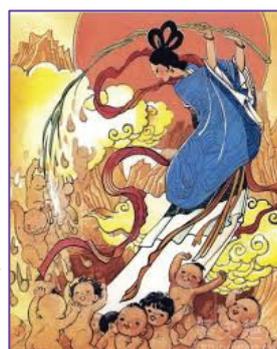
«Cuando Zeus decidió destruir la raza de bronce, Deucalión, por consejo de Prometeo, construyó un arca y poniendo dentro todo lo necesario se embarcó en ella con Pirra. Zeus, con abundante lluvia derramada desde el cielo, inundó la mayor parte de la Hélade, de modo que perecieron todos los hombres excepto unos pocos que huyeron a las elevadas montañas de las cercanías. Entonces se separaron las montañas de Tesalia, y todo lo que rodeaba el Istmo y el Peloponeso quedó sumergido. Deucalión, llevado en el arca a través del mar nueve días y otras tantas noches, arribó al Parnaso, y allí, cuando cesaron las lluvias, desembarcó y ofreció un sacrificio a Zeus Fixio. Por mediación de Hermes, Zeus le concedió lo que quisiera y él eligió que hubiera hombres. Ante el asentimiento de Zeus, cogió piedras y las arrojó por encima de su cabeza, y las que arrojó Deucalión se hicieron varones y las que arrojó Pirra, mujeres» (Apolodoro, Biblioteca, 1, 7,2).

En este relato mitológico hay tres cosas que destacar. La primera es el hecho de que el ser humano provenga de las piedras, lo que, como veremos, no es exactamente igual en el mito chino. La segunda, la circunstancia es que Deucalión, el hombre, cree a los hombres, y Pirra, la mujer, las cree a ellas; lo que nos habla sobre la diferenciación de géneros. En tercer lugar, el hecho de que el ser humano es creado por Deucalión y Pirra, que también son humanos y no dioses.

2.2.2.2. Mitología china: Nü Wa crea al hombre



Imagene 6. Nü Wa diosa creadora I



Imagene 7. Nü Wa diosa creadora II

«Cuando el Universo tomó forma y se completó con el Sol, la Luna, las montañas, los ríos, las plantas y los animales, aun no existía la gente. La Tierra fue habitada por dioses, gigantes y otras criaturas monstruosas. El dios más importante era una diosa madre llamada Nü Wa, la cual fue creadora y portadora del orden. Tenía forma de ser humano en la parte superior de su cuerpo, con cara humana y brazos humanos, pero su parte inferior era como la de un dragón. También podía cambiar de forma y aparecía de diferentes maneras. Nü Wa viajó por el mundo, y a pesar de encontrarlo rico y bello, se sintió sola y triste porque no había seres humanos, y Nü Wa quería la compañía de gente que pudiera querer, sentir y pensar como lo hacía ella. Un día fue al gran río Amarillo. Del lecho del río sacó puñados de arcilla amarilla y modeló pequeños muñecos, les hizo cabeza, brazos y piernas para que pudieran caminar de pie. Puso mucho cuidado en hacer estas figurillas y el resultado le gustó. Sopló vida en ellas y quedó encantada viéndolas saltar y bailar a su alrededor, gritando y llamándola jubilosamente madre».

«Al principio Nü Wa hizo las figuras una a una, a mano, pero después de haber creado un gran número de esta manera lenta decidió utilizar sus poderes sobrenaturales para obtener un resultado más rápido. Puso un trozo de caña en el barro del río y, cada vez que lo sacaba, caían al suelo gotas de barro que se transformaban instantáneamente en hombres y mujeres».

«Al cabo de un tiempo hubo quien dijo que aquellos a los que modeló con sus propias manos eran los afortunados y los bien dotados del mundo, mientras que los que fueron creados expulsando la caña fuera del agua eran los más pobres y menos afortunados» (texto adaptado de Chu 1992, pp. 11-19).

Como podemos comprobar, en este caso los seres humanos no son creados a partir de piedras, sino a partir de la propia tierra en forma de arcilla amarilla o barro. En segundo lugar, es destacable el que no se hable de una diferenciación de género, pero sí de una de clases sociales, que viene determinada, precisamente, por la circunstancia de que algunos humanos fueran creados con arcilla y a mano y otros con barro y con una simple caña. Por último, el hecho de que el ser humano es creado por obra y gracia de una diosa y no por otros seres humanos.

2.2.2.3. Contenido que trabajaremos

- Léxico: humanos, creación, nacimiento, dios, titán, rey, sacro (templo, pitonisa, oráculo, cripta, sacerdotisa, etc.), reproducción y relaciones humanas (óvulo, ovulación, cónyuge, espermatozoide, matriz, concepción, fecundación, gestación, etc.), diferencias de sexo e inclinaciones sexuales (heterosexual, homosexual, transexual, sexualidad, etc.), diferencias de clase (rico, pobre, dinero, fortuna, etc.).

- Cultura: concepto de «autoctonía»; dioses y personajes mitológicos; localización del origen del ser humano en la cultura grecolatina; raza; significado color amarillo; refranes; diferencias de género; diferencias de clase; métodos de reproducción asistida; cultura del esfuerzo; riqueza; relaciones.

2.2.3. Consecución del fuego

El hombre prehistórico debió ser tan ignorante del fuego como lo siguen siendo los animales, y cuando logró controlarlo, dominó un elemento clave para el avance de la civilización. De hecho, para Lévi-Strauss, el paso de la naturaleza a la cultura estuvo centrado en la aparición de lo «cocido», conquista cultural indisociable del fuego y de su dominio, lo que lo sitúa en el centro del tránsito de la naturaleza a la cultura. Asimismo, en su obra *Mitos sobre el origen del fuego*, Frazer lleva cabo un estudio sobre el tratamiento mitológico del fuego en diversas culturas en el que concluye que los relatos sobre el fuego presentan un común denominador: el fuego como elemento necesario para el desarrollo de las técnicas. Es decir, la consecución del fuego está en la base de dos hechos fundamentales en la evolución del ser humano.

Los dos mitos que traemos aquí a colación están relacionados con esto, ya que en ambos se hace mención a la consecución del fuego como elemento que permite «asar la comida» y la «sabiduría de las artes». Además, también coinciden en dos hechos relevantes: el fuego es entregado a los hombres no por un dios, sino por una persona «normal» (dentro de lo normal que puede ser un héroe) y que ambos los hacen en pos de la felicidad de la humanidad, a la que ven desvalida.

2.2.3.1. Mitología grecolatina: Prometeo



Imagen 8. *Prometeo roba el fuego de Zeus mientras dormita con Ganimedes*

«[...] Pero quedaba aún sin equipar la especie humana y no sabía qué hacer. Hallándose en ese trance, llega Prometeo para supervisar la distribución. Ve a todos los animales armoniosamente equipados y al hombre, en cambio, desnudo, sin calzado, sin abrigo e inerme. Y ya era inminente el día señalado por el destino en el que el hombre debía salir de la tierra a la luz. Ante la imposibilidad de encontrar un medio de salvación para el hombre, Prometeo roba a Hefesto y a Atenea la sabiduría de las artes junto con el fuego (ya que sin el fuego era imposible que aquella fuese adquirida por nadie o resultase útil) y se la ofrece, así, como regalo al hombre. Con ella recibió el hombre la sabiduría para conservar la vida, pero no recibió la sabiduría política, porque estaba en poder de Zeus y a Prometeo no le estaba permitido acceder a la mansión de Zeus, en la acrópolis, a cuya entrada había dos guardianes terribles. Pero entró furtivamente al taller común de Atenea y Hefesto en el que practicaban juntos sus artes y, robando el arte del fuego de Hefesto y las demás de Atenea, se las dio al hombre. Y, debido a esto, el hombre adquiere los recursos necesarios para la vida, pero sobre Prometeo, por culpa de Epimeteo, recayó luego, según se cuenta, el castigo del robo» (Platón, *Protágoras*, 320d-321d).

Prometeo, el titán hijo de Jápeto, es el benefactor que roba el fuego para los hombres enfrentándose al todopoderoso dios Zeus. Mediante este don, Prometeo, además de permitir al ser humano el aprendizaje de las nuevas artes y técnicas que el fuego posibilita, permitía que el ser humano iniciara su progreso, que se convirtiera en lo que es hoy, ya que su regalo está en la base de la civilización, dado que el hombre se convertía en creador y podía tomar las riendas de su vida, actuar de manera autónoma. Como consecuencia de ello, Prometeo puede ser considerado un héroe cultural.

2.2.3.2. Mitología china: Sui Ren produjo fuego por frotamiento



Imagen 9. Sui Ren produce el fuego

«En la remota antigüedad los hombres no tenían fuego. Este estaba en manos del dios del trueno. Cierta vez, cuando pasaba por un bosque, agitó su cola chocando contra los árboles secos, lo que produjo un incendio. Los seres humanos se asombraron al ver las brillantes llamas que devoraban a los árboles y abrasaban y hacían huir a las bestias. Los humanos necesitaban el fuego, pero salvo el que les daba de casualidad el dios del trueno, no sabían dónde encontrarlo».

«Existía en el Oeste distante y árido, un lugar donde no había frío, las cuatro estaciones eran como la tibia primavera y la noche brillante como el día. La causa de esto era un árbol descomunal que despedía incesantemente calor y luz y que era llamado «árbol del fuego». Quien lograra llegar hasta él para obtener algunas ramas que sirviera como semillas de fuego, sería un afortunado».

«En aquella época, había un joven conocido por su inteligencia y valentía en todas las tribus. Era muy alto y fornido, como si fuera de hierro; tenía una energía asombrosa, y esa sumamente despierto y hábil. Era un experto en tirar al arco, escalar montañas y cruzar ríos, pero, en particular, se distinguía por su nobleza y porque quería traerla la felicidad a la humanidad. Al saber que había un «árbol del fuego» decidió que debía ir a por el fuego para iluminar al mundo y para que los seres humanos tuvieran calor».

«Cierta día, armado de arco y flechas, se despidió de su pueblo natal y marchó hacia el Oeste. Verdaderamente, encontró innumerables dificultades y peligros: venció las altas montañas trepando rocas; cruzó los ríos en una canoa hecha con un tronco y a veces tuvo que luchar contra los tigres y las boas. El calor tórrido le quemaba el cabello y la piel, y el frío riguroso le paralizaba las manos y los pies».

«Había perdido la cuenta del tiempo y de la distancia recorrida, pero un día descubrió de repente [...] el llamado «árbol del fuego». El joven se acercó y observó detenidamente de dónde salía el fuego. En el árbol, había muchas aves semejantes a los búhos que picoteaban el tronco y las ramas. Con cada picotazo, se producían chispas. [...] Entonces pensó: «¿Será posible lo mismo con las ramas de otro árbol?». Inmediatamente hizo la prueba y se produjeron chispas que luego se convirtieron en llamas al frotar incesantemente».

«Lleno de alegría, regresó enseguida a su pueblo natal y transmitió el método de producir fuego a los demás, quienes a su vez lo transmitieron a otros. De ahí en adelante, la gente pudo obtener fuego en cualquier momento, sin necesidad del dios de trueno. Al tener el fuego, la gente podía asar o cocinar sus alimentos, calentarse en tiempo de frío riguroso, alumbrar la noche, encender las hogueras para espantar a las bestias que intentaban atacar, e incluso, fundir minerales para fabricar armas más afiladas. Producir el fuego por frotamiento fue un conocimiento que hizo a partir de ese mismo instante avanzar a la humanidad hacia la civilización. Para honrarlo, la gente le puso al joven el nombre de Sui Ren Shi, que quiere decir, «inventor del fuego»» (Chu, 1992, pp. 29-33).

Lo interesante que se puede destacar de este mito etiológico es que Sui Ren se sale de la norma según la cual, en la mayoría de los mitos etiológicos chinos, se afirma que una deidad es la primera en conceder a la humanidad un don o enseña a usar un regalo divino (Birrel, 2005, p. 20). En esta ocasión es un personaje mitológico que, al igual que sucede con Prometeo, no es un Dios, pero tampoco es un humano corriente, ya que, como se ha podido comprobar, posee unas cualidades extraordinarias que podemos asimilar a las de un titán, tal que fuera un «Prometeo chino». Además, al igual que el titán del mito grecolatino, destaca y es elevado a los altares por su bondad para con la humanidad.

2.2.3.3. Contenido que trabajaremos

- Léxico: fuego, incendio, llama, evolución, humano, humanidad, seres humanos, homínidos, titanes, dioses, técnica, arte, lucha, inframundo, deportes alternativos (barranquismo, ala-delta, paracaidismo, etc.), elementos naturales (semillas, ramas, árboles, ríos, rocas, bosque, etc.), animales, formas de cocinar (asado, cocina a gas, vitrocerámica, etc.), alimentos y adjetivos.

- Cultura: Prometeo benefactor de la humanidad; titanomáquia; Zeus; valentía; cultura del esfuerzo; refranes; invención de los elementos de cocina; pirámide alimentaria; proceso de evolución de los homínidos y periodos prehistóricos.

2.3. CÓMO USARLOS EN ELE

Una vez explicada nuestra idea de los mitos como elementos que pueden servir de puente de interculturalidad y ofrecida una explicación de términos clave como mitología, mito o mitema, toca explicar cómo consideramos que pueden ser usados los mitos en las clases de ELE.

2.3.1. Los mitos como herramienta didáctica

Tal y como hemos venido defendiendo en este trabajo, deseamos que el uso de la mitología nos sirva como un recurso didáctico con el que enseñar contenido lingüístico y cultural y con el que fomentar la interculturalidad; y todo ello a partir de una unidad didáctica en la que los mitos grecolatinos y chinos sirvan como base.

Sabemos por experiencia propia que son muchos los que consideran que eso es un imposible o una pérdida de tiempo, pues es una realidad con la que nos topamos cuando buscábamos el lugar en el que hacer nuestra intervención para la estancia del doctorado. Un proceso durante el cual fueron muchas las escuelas o instituciones que nos pusieron trabas al entender, por mucho que lo explicáramos, que trabajaríamos «los mitos», no «con los mitos»; y eso, para ellos, era una pérdida de tiempo, algo innecesario, y lo veían como una forma de alterar sus programas y de dificultar sus objetivos con respecto a los contenidos que debían impartir.

Sin embargo, nosotros pensamos que hacer uso de los mitos no tiene por qué suponer una alteración en la dinámica ni un problema para alcanzar los objetivos, sino todo lo contrario, ya que, en realidad, pretende ser una forma nueva de hacerlo. Consideramos, incluso, que López está en lo cierto cuando dice que podría «entenderse como una mejora», pues, como él, pensamos que los estudiantes, partiendo de la curiosidad por esas narraciones fantásticas, sientan también un mayor interés por el contenido lingüístico y cultural que aprenden (López *et al.*, 2003, p. 130).

En definitiva, estamos seguros de que usar los mitos como recurso didáctico puede ser sumamente interesante porque no solo supone una intención por innovar en el proceso de enseñanza de lengua extranjera, sino que, además, es una forma de conseguir que los estudiantes aprendan de manera diferente el contenido habitual. Asimismo, consideramos, al igual que Wilson, que es una posibilidad para que se «adentren en una dimensión más allá de las rutinas de la cotidianidad que provocan cierta carencia imaginativa en las aulas» (2002, como se citó en López *et al.*, 2003, p. 123).

Por otra parte, aunque es innegable la «irracionalidad» de esas historias, no hay duda de que la tradición mítica todavía pervive en nuestros tiempos en el inconsciente colectivo e, incluso, muchas de las cosas con las cuales convivimos tienen que ver con la mitología (López *et al.*, 2003, p. 125). Así ocurre con marcas deportivas que aluden a la diosa de la victoria (*Nike*), alimentos que tienen su referente en el dios de la guerra (*Mars- Marte*) (López *et al.*, 2003, p. 129), o productos alimentarios procesados como la ambrosía o el néctar de frutas.

Por lo tanto, nos parece obvio que podemos aprovechar esa proximidad y hacer de ese modo más atractivo el aprendizaje y que el alumno entienda «de una mejor manera acontecimientos y figuras que son usadas en la actualidad y que tienen su precedente en las narraciones mitológicas» (López *et al.*, 2003, p. 129). Se trata, en definitiva, de ayudarlos a tener «un mejor bagaje cultural, una más amplia visión de la realidad y, ante todo, tener más recursos a la hora de afrontar los conocimientos» (López *et al.*, 2003, p. 129). Todo con el objetivo de que no solo sepan «hablar» español, sino que, sobre todo, sepan «comunicarse» en español.

No olvidemos que esa idea de «comunicarse» en español entronca con lo que persiguen las nuevas metodologías de enseñanza/aprendizaje de LE/L2, que se basan en la capacidad de reconocer la realidad sociocultural que subyace a todo acto de habla («competencia sociocultural») y la capacidad de cambiar la actitud hacia la cultura del otro, conociéndola, aprendiéndola, entendiéndola y poniéndola en comunicación con la propia («competencia intercultural»). Elementos que permitan al alumno, como dice Amnon, «desempeñar el papel de mediador entre las dos culturas» (1991, como se citó en García, 2008, p. 496).

Para que todo ello ocurra es esencial la figura de los docentes, que tienen que ser capaces de enlazar los contenidos propios de la enseñanza de ELE con esos contenidos mitológicos y con la propia actualidad que atañe al alumnado.

2.3.2. La organización

A la hora de hacer la unidad didáctica hemos trabajado, en principio, con los mitos de ambas culturas de manera separada. Esto es, cuando tratamos, por ejemplo, la cosmogonía, lo hemos hecho usando el mito grecolatino en primer lugar y el chino en segundo (siempre hemos seguido ese orden: primero el grecolatino y luego el chino), pero sin combinarlos. La razón de hacerlo de esta manera es que pensábamos que, dada esa «irracionalidad» que abunda en los mitos, quizá era apropiado no añadir dificultad mezclándolos para que los estudiantes los entiendan sin dificultad.

No obstante, decíamos «en principio», pues la realidad es que a lo largo de la unidad didáctica encontramos una serie de actividades (ubicadas después de haber trabajado los mitos grecolatino y chino por separado) en las que trabajamos ambos mitos conjuntamente. Estas actividades las denominamos *Repaso* o *Más allá de los mitos*.

En las primeras, lo que hacemos es repasar conjuntamente lo que se ha aprendido de uno y otro mito con el objetivo de que, después de haber trabajado con ellos por separado y facilitado su comprensión, ahora sí, vean las relaciones y los paralelismos. Con las segundas, lo que pretendemos es «viajar» más allá de los mitos y, a partir de algunas claves que estos nos han dado, trabajar, desde ambos puntos de vista (chino y español/occidental), una serie de temas que consideramos interesantes (cultura del esfuerzo, alimentación, identidad de género, etc.).

El punto final de la unidad didáctica llega con una tarea final en la que los alumnos pondrán en relación los temas mitológicos tratados con el punto de vista científico.

2.3.3. Las actividades

En cuanto al tipo de actividades realizadas, aunque será en el tema 3 cuando nos metamos de lleno a explicar las razones que nos han llevado a plantearnos este tipo de actividades basándonos en «cómo» son los estudiantes chinos y en el tema 6 donde expliquemos las actividades en sí mismas, deseamos adelantar en este epígrafe su razón de ser.

A la hora de conocer al estudiantado chino explicaremos detalladamente por qué, debido a unas características «especiales», consideramos que a la hora de tratar con ellos la mejor forma de hacerlo es mediante una simbiosis entre sus formas de aprendizaje y las que se proponen desde las nuevas metodologías comunicativas, así como vemos necesario que se preste atención a los contenidos sobre los que ellos tienen mayores expectativas a la vez que lo hacemos sobre las que nosotros, los docentes, tenemos. Un método que Liao denomina «método ecléctico comunicativo con características chinas» (1996, como se citó en Sánchez Griñán, 2009, p. 6).

Para que dicho método pueda materializarse hemos creado una serie de actividades compuestas por una amplia gama de ejercicios pensados para activar, repasar y memorizar el conocimiento y con las que nos centraremos en estudiar un contenido léxico de carácter cultural y el propio contenido cultural. Unos ejercicios en los que, asimismo, hemos intentado seguir las premisas del enfoque comunicativo.

BLOQUE II: LA REALIDAD CHINA

3. EL ALUMNADO CHINO: A QUIÉNES NOS DIRIGIMOS

El bloque que comienza queremos que sirva para situar al lector en la «realidad china», una realidad probablemente desconocida y cargada de estereotipos. Así, en este primer capítulo del bloque, nos centraremos en hablar del protagonista de esa realidad: el alumnado chino. Este alumnado tiene unas características en sus formas de estudio y de «estar» en clase especiales y con ellos los docentes de ELE suelen tener ciertas dificultades. Pensamos que llevar a cabo esta reflexión será positivo no solo para saber qué y cómo trabajar con ellos, sino, además, para sentar las bases sobre las que edificaremos la actitud intercultural que venimos defendiendo.

Por lo tanto, deseamos definir el perfil de este aprendiente con los siguientes objetivos:

- Determinar las características para saber cómo son y cuáles son sus expectativas.
- Clarificar el mejor método posible de enseñanza para impartirles clases manteniéndolos en un balance positivo entre sus expectativas y las nuestras.
- Explicitar por qué pensamos que usar la mitología con este tipo de estudiantes puede ser útil para enseñarles lengua y cultura.

3.1. ESTUDIANTES CHINOS Y CULTURAS DE APRENDIZAJE

Basándome en una breve pero intensa experiencia como profesor de español a chinos, puedo corroborar que el aprendiente chino tiene una forma de ser diferente a la de los estudiantes de países occidentales.

Así pues, con la idea de mostrar algunas de esas características, partimos del concepto de «culturas de aprendizaje» de Cortazzi y Jin (1996, 2006, citados en Sánchez, 2009, p. 13), y que incluyen el conjunto de comportamientos, normas, valores, creencias y expectativas de determinados contextos educativos, con el fin de ofrecer al lector una visión más profunda de las «culturas de aprendizaje chinas».

3.1.1. La herencia confuciana

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos están tremendamente influenciados por el confucionismo, doctrina que sigue los preceptos de Confucio y que fue adoptada como ideología oficial durante la dinastía Han (250 a.n.e.) y que, junto a los *Cinco*

*Clásicos*⁴ y *Cuatro Libros*⁵, que los aspirantes debían aprender de memoria, se transformaron en la base de los exámenes imperiales para seleccionar a los candidatos a funcionarios del gobierno.

A pesar de que dicho examen fue abolido, aun hoy sigue manteniéndose reminiscencias de él en la figura del temible examen *gao kao*⁶, que en buena parte determina la vida de los chinos. Pero más allá de dicho examen, hay otros elementos de la herencia confuciana que también se han mantenido y que pueden ser resumidos en los papeles que juegan: la memorización; el libro; el silencio y la reflexión; el profesor; el alumno; la relación profesor-alumno; el continuismo.

3.1.1.1. *El papel de la memoria*

Debido a la necesidad de memorizar los clásicos para poder acceder a un puesto de funcionario en el gobierno, los procesos de aprendizajes basados en ella han sido la norma en China durante siglos, hasta el punto de que los estudiantes chinos son considerados como «supermemorizadores» que se caracterizan por usar un enfoque superficial de aprendizaje. Asimismo, este proceso de memorización tiene relación con el valor que los estudiantes chinos otorgan al esfuerzo y la idea de un hombre maleable del confucionismo (Sánchez Griñán 2009, p. 10):

Quando hay un bloqueo en tu comprensión, o tu investigación no ha alcanzado la suficiente eficacia, no abandones. Quando has estudiado algo, pero no lo has entendido, no abandones. Quando hay algo que no has discernido, o discernido, pero no aclarado, no abandones. Quando hay algo que no has practicado, o practicado sin entusiasmo, no abandones.

(Doctrina del Justo Medio, 20).

Además, también es importante destacar el papel que juega la memorización en el aprendizaje del idioma chino, como indica Biggs (1999, como se citó en Azpiroz, 2013, p. 44):

Aprender varios millares de caracteres de uso común requiere más memorización que aprender las veintisiete letras del alfabeto castellano. Sin embargo, en esas circunstancias, la memorización está al servicio de la comprensión. (...) La repetición se utiliza también como estrategia para asegurar un recuerdo correcto y aquí opera a favor del significado, no contra él.

⁴ *Corpus* compuesto por cinco antiguos libros chinos que constituyen una serie de doctrinas recopiladas en forma de libros que Confucio enseñaba a sus discípulos y que toda persona cultivada debía conocer.

⁵ Textos basados en las enseñanzas de Confucio seleccionados por Zhu Xi, en la dinastía Song, como textos de introducción al confucionismo.

⁶ Examen de tres días de duración en el que se evalúan los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida educativa para poder entrar a la universidad. Su dificultad y la presión familiar para obtener buenas notas y poder acceder a las mejores universidades es tal, que personalmente he vivido varios episodios de intentos de suicidios por parte de jóvenes que no pueden aguantar dicha presión.

3.1.1.2. El papel del libro

La importancia de los libros clásicos fue tal durante siglos que, aun hoy en día, el aprendiz chino sigue considerando que en los libros reside la verdad y tiene reticencias ante la posibilidad de que el docente no siga lo que el libro indica o, peor aun, no haga uso de él. A esto se une la idea de que, para el estudiantado chino, el profesor debe ser un transmisor de lo que expresa el libro sin más, y que, por lo tanto, se espera que sea capaz de limitarse a seguirlo con el fin de transmitir los contenidos necesarios para la realización de los exámenes sin juegos o debates que lleven a una «pérdida de tiempo».

3.1.1.3. El papel del silencio y la reflexión

Según Li, a diferencia de Occidente, en donde se considera que debatir y argumentar promueve el pensamiento y el aprendizaje, los estudiantes chinos son tremendamente silenciosos, principalmente porque piensan que hablar interfiere el pensamiento y la reflexión sobre las palabras del profesor. Esto se debe en buena medida a la influencia de tradiciones filosófico-religiosas como el taoísmo («aquellos que comprenden no hablan, los que hablan no comprenden») y el budismo (la meditación como medio para alcanzar la iluminación) (Li, 2012, como se citó en Azpiroz, 2013, p. 43).

Por lo tanto, en las «culturas de aprendizaje chinas», lo que prima no es tanto un trasiego verbal entre diferentes focos con el fin de alcanzar el conocimiento de manera conjunta, sino el silencio ante las palabras del docente-guía que transmite el conocimiento de manera individual y sobre el que el estudiante deberá llevar a cabo un proceso de reflexión que culmine con la comprensión.

3.1.1.4. El papel del docente

Según Rao (1996, como se citó en López, 2011, p. 37) Confucio estableció tres cualidades que todo buen docente debe reunir:

- 1) El docente es un modelo que seguir para el estudiante: en China la docencia es una profesión muy valorada, por lo que el respeto al profesor es inmenso y se le considera un modelo a seguir y una autoridad incuestionable cuyos preceptos hay que seguir.
- 2) El docente se erige como transmisor de conocimientos: es el docente el que debe hacer partícipe a sus estudiantes de todos sus conocimientos y experiencias, así como ofrecer todas las respuestas a todas las dudas.

- 3) El docente tiene que mostrar el camino a sus estudiantes: el propio Confucio indicaba que él era solo el transmisor de las enseñanzas y que debía de ser cada persona, a través de su esfuerzo, la que alcanzara la sabiduría por sí misma.

3.1.1.5. *El papel del estudiante*

Algunos autores transmiten una visión de este como un alumno cuyas características son (López, 2011, p. 29):

- 1) Ser pasivo
- 2) Tener dificultad para formular preguntas y dudas y tener falta de pensamiento crítico
- 3) Usar estrategias de aprendizaje impuestas sin cuestionarse la valía de estas
- 4) Abusar de estrategias de memorización

Atendiendo a todo ello podemos entender que sean muchas las dificultades que suelen experimentar los docentes que cuentan en sus clases con estudiantes chinos o con clases conformadas solo por estudiantes de dicha nacionalidad, ya que suele resultar tremendamente complejo involucrar a este tipo de estudiantes en unos procesos de enseñanza/aprendizajes en los que se priman otras características.

3.1.1.6. *El papel de la relación profesor-alumno*

Tal y como nos recuerda Azpiroz en su trabajo (2013):

De acuerdo con el código de conducta social de Confucio existen «Cinco relaciones básicas»: gobernador y ministro, padre e hijo, marido y mujer, hermano mayor y hermano menor y la relación entre amigos. El superior tiene la obligación de proteger, mientras que el inferior le debe lealtad y respeto, y la armonía solo se logra si cada uno cumple con su rol. (p. 43)

Además, poco después añade (2013):

En este esquema, la relación docente-alumno se fundamentaría sobre la base de la relación padre-hijo, en las que el profesor no sólo debe impartir conocimiento específico sino, además, transformar al alumno en una persona con una consciencia social elevada y un código de vida acorde a las tradiciones. (p. 44)

Por otra parte, también indica que en los *Anales de primavera y otoño*⁷ Confucio se refiere a las dos actitudes que debe tener todo buen estudiante: «sumisión a la autoridad de los padres, mayores y superiores y sumisión a las costumbres de la sociedad» (Azpiroz, 2013, p. 43).

⁷ Uno de los textos clásicos. En él se trata una relación de acontecimientos del periodo de los doce duques del estado de Lu, del 722 al 481 a.n.e. ordenados por estaciones (de ahí su nombre).

Por lo tanto, parece claro que en la mentalidad china difícilmente cabe la posibilidad de que exista una relación de igual a igual entre profesor y alumno o que este tenga la posibilidad de expresar sus expectativas y deseos, y por ello suelen tener una actitud pasiva en la que esperan ser dirigidos por el profesor en su proceso de aprendizaje.

3.1.1.7. El papel del continuismo

Quizá uno de los elementos que más peso tienen en la realidad actual del sistema de enseñanza/aprendizaje en China es el sentido y valor de la continuidad, que se ve reflejada en su sistema de escritura, en donde se pueden encontrar ideogramas que apenas han sufrido cambios en más de tres milenios (Sánchez Griñán, 2009, p. 4).

Para el pueblo chino la historia no se entiende como una serie de acontecimientos del pasado, sino que son una referencia para el presente, como ya indicaba el propio Confucio, cuyas enseñanzas se basaban en remitirse y comentar continuamente los hechos del pasado histórico. Este valor continuista, a pesar de la rápida modernización del país, sigue manteniéndose en infinidad de aspectos, que van desde lo político a lo social y, por supuesto, a la educación, donde siguen siendo visibles los elementos de la herencia confuciana (Sánchez Griñán, 2009, p. 5).

3.1.2. La seguridad del dominio léxico

Otro de los elementos importantes que debemos destacar en las «culturas de aprendizaje chinas» son los contenidos sobre los que los propios estudiantes tienen mayores expectativas a la hora de aprender una lengua extranjera: la gramática y el léxico.

Si bien se entiende que la transmisión del conocimiento gramatical queda en manos del docente como especialista y guía que lo transmite en el marco de unas clases magistrales, el estudiante chino considera que el dominio del léxico queda en su mano, por lo que será el elemento sobre el que vuelque todo su esfuerzo a partir de la repetición y memorización de listas de unidades léxicas que se estudian de forma aislada.

A razón de esto cabe indicar que *MCER* determina que la competencia léxica es una subcompetencia dentro de la competencia lingüística, que a su vez lo es de la competencia comunicativa, y que se define «como el conocimiento del léxico de una lengua y la capacidad de utilizarlo». Entendemos que el desarrollo de esta competencia es

fundamental para ser comunicativamente competentes, ya que ello servirá en la resolución de las necesidades comunicativas derivadas de las tareas de comprensión, expresión, mediación e interacción en las que también abunda el *MCER*.

Es precisamente en esta competencia léxica sobre una de las que nosotros queremos centrar los esfuerzos de nuestra unidad didáctica, tanto en las formas como en el contenido. En lo referido a la forma, porque deseamos ayudar a los estudiantes a desarrollarla sin tener que acudir a esas listas descontextualizadas y centrándonos en bloques léxicos; y en cuanto al contenido, porque nos centraremos en el contenido cultural con el objetivo de desarrollar también su competencia intercultural.

3.1.3. Pragmatismo vs cultura

Un tercer elemento sobre el que queremos poner énfasis es el papel que juega el contenido cultural en las «culturas de aprendizaje chinas», y en este caso, cuando nos referimos al contenido cultural, lo hacemos pensando en la cultura de la que la lengua de estudio es reflejo; en este caso, el español, y, por lo tanto, la cultura de los países hispanohablantes en general y, en nuestro caso, española en particular.

China es un país con una historia milenaria que ha marchado en paralelo, pero prácticamente sin relacionarse, con la cultura occidental, lo que ha tenido como consecuencia un profundo desconocimiento mutuo. El último siglo ha traído consigo un cambio en esa actitud por los acontecimientos geopolíticos vividos, pero eso no es óbice para que desde el punto de vista chino estos contactos sigan manteniéndose como tal; simples contactos, sin necesidad de llegar a un entendimiento real.

El nombre de China en chino es 中国, lo que usando la transcripción *pīnyīn*⁸ se leería como *Zhōngguó* y se traduciría como «Imperio/Nación/País del Medio/Centro». Esto nos permite advertir desde un principio que, bajo su punto de vista, su país es el centro del mundo y su cultura el elemento culmen. Quizá sea esta concepción la que provoque que, en muchas ocasiones, los chinos parezcan mostrar poca curiosidad por la cultura de otros países y suelen responder, al presentarles algún elemento cultural diferente al suyo, con

⁸Sistema de transcripción fonética que hace uso de las letras latinas y acentos gráficos para la transcripción del chino mandarín. Fue creado por Zhou Youguang en la década de 1950 y adoptado por la ISO en 1979 como el sistema de romanización estándar del chino.

«medias sonrisas», lo que no deja de ser una forma educada de decir «no me parece importante».

En lo que se refiere a la enseñanza/aprendizaje de LE/L2, la metodología en las clases chinas se basa en una simbiosis entre el método de gramática-traducción y el audiolingual en el que prima la atención casi exclusiva al léxico y la gramática (Sánchez Griñán, 2009, p. 7). Por lo tanto, a la hora de aprender una lengua, el estudiante chino es pragmático y centra sus esfuerzos en esos elementos, ya que será de lo que sea evaluado, dejando de lado el contenido cultural. Sin embargo, es precisamente en este contenido, junto al léxico, en el que nosotros nos centraremos en aras de favorecer la comprensión intercultural.

3.2. LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA CON ESTUDIANTES CHINOS

Cuando hablábamos del papel de alumno en la tradición confuciana comentábamos una serie de aspectos que los convertían en un alumnado con el que muchos de los docentes suelen tener dificultades a la hora de trabajar con enfoques comunicativos más modernos. Sin embargo, no seríamos fieles a la realidad si no indicáramos que hoy en día abundan las nuevas lecturas sobre el papel del confucionismo que comienzan a plantear el potencial de este para dar lugar a un estudiante con características contrarias a las indicadas anteriormente, y que son (López, 2011, p. 29):

- 1) Ser activo
- 2) Formular preguntas y dudas, y desarrollar un pensamiento crítico
- 3) Estar abierto a conocer nuevas estrategias de aprendizaje y metodologías
- 4) Utilizar la memorización como una forma de comprensión.

Este cambio se basa en que donde antes se consideraba a un estudiante pasivo, ahora se hace valer la capacidad de esfuerzo. Donde antes se entendía a un alumno incapaz de plantear dudas al profesor, ahora encontramos a uno que sigue la máxima confuciana: «Di sí cuando entiendas algo, di no cuando no lo hagas». Donde había un alumno que usaba prácticas vinculadas al antiguo estudio de los clásicos y de su lengua, hoy hay uno abierto a nuevas estrategias de aprendizaje. Finalmente, donde antes se entendía la memorización como una técnica de aprendizaje de bajo nivel cognitivo, hoy se ve como un proceso en el que se utilizan estrategias cognitivas profundas para alcanzar el conocimiento (Sánchez Griñán, 2009).

Así pues, nos encontraríamos ante un escenario diferente en el que los comportamientos, actitudes o valores de dicho estudiante no estarían determinados por una cultura inamovible, sino por unas condiciones educativas específicas. Condiciones que a su vez no se basarían en un confucionismo que busca una educación que sirviera para educar a hombres competentes con el fin de que, una vez aprobado el examen y en posesión del puesto, siguiera la meta de procurar la felicidad y el bienestar de todo el pueblo (Creel, 1953, p. 55), sino en uno mal interpretado y basado en un estudio memorístico y de carácter pragmático dirigido a aprobar los exámenes y conseguir un cargo institucional sin más (Wang, 2009):

Los exámenes imperiales, fomentando la memorización pura en detrimento de todo lo demás, pervirtieron el concepto, corrompieron el método. Los candidatos a funcionario público se presentaban a los exámenes imperiales con el mismo espíritu con que hoy los jóvenes persiguen el éxito académico que les garantizará *un buen trabajo y un alto estatus social*. (p. 34)

Por lo tanto, si no se trata de un problema cultural, sino educativo, lo que hace a los estudiantes chinos ser como son, y, por lo tanto, a los docentes tener dificultades para impartirles clases, pensamos que, si fuéramos capaces de combinar lo positivo de sus culturas de aprendizaje con lo de la nuestra, entonces sería posible implementar el que Liao denomina «método ecléctico comunicativo con características chinas» (1996, como se citó en Sánchez Griñán, 2009, p. 6).

3.2.1. El método ecléctico

A la hora de intentar aplicar esa simbiosis de métodos, nuestra intención es aprovecharnos de ese potencial de un estudiante activo y esforzado que se mantiene abierto a nuevas prácticas y metodologías atendiendo a su preferencia por el dominio del léxico y con la memorización como vehículo para alcanzar el conocimiento. Todo ello reflejado en una unidad didáctica en la que se usen los mitos para enseñarles lengua y cultura con el fin de desarrollar sus competencias léxica e intercultural.

Para conseguir dicho eclecticismo necesitaremos combinar la memorización por la que los chinos sienten predilección y la comunicación que busca el docente; atender a uno de los contenidos sobre los que ellos tienen más expectativas (léxico); e introducir un contenido al que no le suelen prestar atención y nosotros deseamos trabajar.

3.2.1.1. Comunicación y memorización

Hoy en día los enfoques comunicativos se basan en la importancia de la fluidez en la interacción oral, considerando la memorización de palabras y el conocimiento meticuloso de la gramática como una barrera para la comunicación (Sánchez Griñán, 2009, p. 16). Sin embargo, creemos que no se tiene en cuenta el hecho de que memorizar listas de vocabulario puede servir para conseguir la fluidez a partir de un control del vocabulario conseguido por medio de su memorización. Por lo tanto, no creemos que sea un problema que el estudiante haga uso de esa memorización que lo hace sentirse seguro ante el desafío comunicativo; y más aun cuando, como defiende Sánchez Griñán (2009, p.20), se ha podido comprobar que con dicha memorización se utilizan estrategias cognitivas profundas que actúan en el entendimiento de dicho vocabulario.

3.2.1.2. Bloques léxicos

Durante la comunicación, los hablantes solemos recurrir a un contenido léxico más o menos fijo, que dominamos, con el fin de facilitarnos el acto comunicativo, ya que de ese modo no tenemos que estar llevando a cabo de manera continua un análisis lingüístico. Para ello recurrimos a dos estrategias: recordar dicho contenido léxico e identificar las situaciones de uso. Así pues, dado que los estudiantes chinos sienten predilección por la memorización, puede serles útil trabajar a partir de una serie de bloques léxicos que ellos podrán memorizar sin tener que estar recibiendo explicaciones gramaticales y que luego pueden usar en sus actos comunicativos.

3.2.1.3. Contenido cultural

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, los valores y creencias sociales de la cultura china afectan no solo al modo de aprender, sino también al modo de comunicarse, por lo que pensamos que es adecuado propiciar procesos para el desarrollo de la competencia intercultural (Sánchez Griñán, 2008, p. 630). Estas actividades no solo tendrán que basarse en mostrar a los estudiantes chinos características culturales de España u Occidente que extraigamos del trabajo con los mitos, sino que es interesante llevar cabo una presentación contrastiva entre esos elementos culturales con elementos característicos de su cultura. Nuestra idea es llevar a cabo unas actividades que nos sirvan para representar las características culturales españolas/occidentales y las chinas de manera contrastiva y que ello nos sirva no solo para llevar a cabo la repetición oral para corregir y/o afianzar el contenido léxico, sino, además, para trabajar el contenido cultural.

4. EL SISTEMA EDUCATIVO CHINO Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: DE DÓNDE VIENEN

En este segundo bloque de la tesis nos hemos querido centrar en la realidad china, por lo tanto, no solo debemos saber qué tipo de estudiante es el que tendremos en nuestras aulas, sino, también, cómo es el sistema educativo del que provienen y qué papel juegan en él las lenguas extranjeras en general y el español en particular.

Como veremos a lo largo de los siguientes epígrafes, después de mucho tiempo en el que China ha mantenido un cierto aislamiento en lo que a nivel idiomático se refiere, ha terminado por darse cuenta de la importancia que tiene el conocimiento de las lenguas de sus «competidores» en el tablero económico mundial. Es por ello por lo que desde hace ya un tiempo está poniendo todo de su parte para que su alumnado estudie esas «lenguas importantes» e, incluso, algunas *xiao yu zhong*, que, como indica González (2006):

Es un término que literalmente significa «lenguas de carácter minoritario» [...] y que incluye a todas aquellas lenguas extranjeras que no sean el inglés, ruso o japonés, aunque en algunos contextos también se consideran parte del gran grupo el francés o el alemán. Evidentemente, se trata de un concepto subjetivo, vinculado a la difusión que un determinado idioma extranjero alcanza en China, pero resulta a todas luces elocuente el hecho de que en él se incluya, aún, al español. (Nota 1, p. 141)

4.1. EL CAMBIO DE ACTITUD DE CHINA

Los comienzos del siglo XX suponen para China el final de su largo periodo dinástico y la necesidad de ubicarse en el mundo bajo nuevos parámetros políticos. Esos comienzos no son fáciles ya que, por un lado, tiene que enfrentarse a los impulsos colonizadores de las potencias extranjeras del momento, que veían a China como un nuevo y débil actor. Por el otro, tiene que hacer frente a las dificultades internas derivadas de la desconfianza y guerras entre los bandos nacionalista y comunista. Pero finalmente, y a pesar de todas esas dificultades, tras la victoria comunista se funda en 1949, bajo el mando de Mao Zedong y del Partido Comunista Chino, la República Popular China. De esta manera, lo que podía parecer el nacimiento de «otra nación comunista cualquiera», acabaría por convertirse en el nacimiento del país que más, y más rápido, ha crecido en la historia.

Si bien es cierto que durante buena parte de esa segunda mitad del siglo XX no son pocos los problemas a los que tiene que hacer frente el país, sobre todo teniendo en cuenta su alineación al «bando perdedor de la historia» (el comunismo), la situación empezaría a

cambiar, al menos a nivel económico, a partir de los años 70, con la muerte de Mao y la llegada al poder del más pragmático Deng Xiaoping⁹.

Deng era un político revolucionario que había trabajado para *Renault* en Francia, así que conocía de primera mano el capitalismo y el mundo occidental, por lo que entendió que debía llevar a cabo un cambio de modelo para sacar adelante el comunismo chino. Así pues, dio los pasos necesarios para abrir la economía china al mercado mundial e introducir el concepto de «economía socialista de mercado», ejemplificada en la famosa sentencia «no importa que el gato sea blanco o negro; mientras pueda cazar ratones, es un buen gato»¹⁰. Con ese pragmatismo y simpatía que despertaba en Occidente, sobre todo en contraposición a la imponente figura de Mao, Deng consiguió mejorar las relaciones internacionales de China y con ello comenzó su verdadera apertura al mundo.

El tiempo ha pasado desde entonces y China ha avanzado de una manera vertiginosa hasta alcanzar cotas ciertamente inesperadas hace poco más de 50 años, y aunque a medio plazo los actuales dirigentes chinos de la 5ª generación¹¹ están sujetos a las directrices de sus antecesores, en su mente hay dos fechas marcadas en rojo.

En primer lugar, 2021, cuando se celebra el centenario del Partido Comunista Chino y momento para el cual los líderes actuales desean que China ya sea considerada por todos como una nación próspera, poniendo así un broche de oro a su labor antes de ser reemplazados de sus cargos en 2022 para dar paso a la 6ª generación en el 20º Congreso del Partido. Por otro lado, y quizá más importante, 2049, ya que el sueño confeso es convertirse con la celebración del centenario de la fundación de la República Popular China en la primera potencia mundial.

Para conseguirlo, junto a las grandes metas y retos mundiales de instituciones internacionales de las que ya forma parte, como la Organización Mundial del Comercio o la Organización de Naciones Unidas, China tiene sus propias prioridades, aunque

⁹ Deng fue varias veces criticado por su carácter revisionista e, incluso, fue separado del poder y purgado entre 1966 y 1975.

¹⁰ Famosa sentencia que pronunció durante un discurso ante los jefes del Partido Comunista Chino (PCC) el 18 de diciembre de 1978 como resumen de la Reforma Económica China con la que pretendía impulsar la modernización y la economía capitalista en China.

¹¹ Dentro del Partido Comunista Chino se hacen promociones de cargos según la antigüedad, por lo que se habla de «generaciones de liderazgo chino»; los dirigentes de hoy pertenecen a esta 5ª generación.

podrían incluirse todas bajo la misma etiqueta: «integración y homologación». Alcanzar esa integración y homologación no será un camino fácil ni para China ni para el resto del mundo, pues no se puede recibir sin dar, así que en ocasiones China tendrá que saber adaptarse a elementos que le son históricamente extraños y, de igual modo, el mundo también tendrá que ser capaz de hacerlo.

En cuanto a qué supone ese proceso de integración y homologación, sin duda muchos de los temas que se podrían incluir en esa etiqueta son de carácter internacional, como pudieran ser la sostenibilidad del medio ambiente, la lucha contra la pobreza y el hambre o la igualdad de género y la mejora de la salud; sin embargo, otras son de carácter más específico de China, como pudieran ser el respeto de los derechos humanos, reformas y aperturas económicas y flexibilizar su marco jurídico y normativo.

Sin embargo, si hay algo necesario para poder llevar a cabo ese proceso de integración y homologación, es conseguir una adecuada formación educativa con la que sus ciudadanos puedan manejarse y competir en el mundo más allá de las fronteras nacionales, y así poder, de verdad, aspirar a liderar el mundo. Por ello, un elemento primordial de esa adecuada formación educativa sería el conocimiento de las lenguas de sus «competidores» en el tablero económico mundial.

Sobre eso tratará buena parte de este capítulo, pero antes de adentrarnos en el análisis de cómo en China se tratan esas lenguas extranjeras, vamos a ofrecer una visión general del sistema educativo en el que se enmarca la enseñanza/aprendizaje de estas.

4.2. EL SISTEMA EDUCATIVO EN CHINA

Tal y como se puede leer en la *Guía para docentes y asesores españoles en China* (2016) del recientemente «seccionado» Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la legislación educativa del país se rige según la Ley de Educación de la República Popular China de 18 de marzo de 1995, existiendo otras normativas específicas y las propias de los niveles provincial y local (2016, p. 20).

Por lo que respecta a la administración del sistema educativo, se divide en varios niveles: central, provincial y los correspondientes a las ciudades y distritos. Así, mientras que el Ministerio de Educación es la institución de mayor rango con competencias educativas a

nivel nacional, la tendencia actual a la descentralización en materia de educación hace que sean los departamentos de educación de los gobiernos en niveles inferiores los que se encarguen de la educación en sus respectivas regiones. Esto da como resultado que, mientras la educación superior es responsabilidad compartida entre el Ministerio de Educación y el gobierno de la provincia, región autónoma o municipalidad, tanto la educación obligatoria como la Formación Profesional son responsabilidad de los gobiernos locales (2016, p. 20).

Por lo que respecta a las etapas y ciclos educativos, presentamos de manera resumida lo que nos aporta la misma guía (2016, pp. 20, 21):

- Educación Infantil (3-6 años): no es obligatoria, los centros y el tipo de educación varían entre zonas urbanas y rurales y combina el cuidado del niño con la enseñanza, con el fin de lograr el desarrollo físico, moral, intelectual y estético-armónico de los niños, siendo los juegos parte fundamental de las actividades de este ciclo educativo.

- Educación Primaria (6-11 años): es obligatoria, gratuita y el currículo está unificado, aunque hay asignaturas nacionales y asignaturas locales que inciden en la realidad de las diferentes provincias (para obtener el diploma de Educación Primaria, las asignaturas que hay que aprobar necesariamente son Lengua China y Matemáticas).

- Educación Secundaria (12-17): se divide en dos etapas (1º ciclo obligatorio y 2º ciclo no obligatorio). Al igual que en primaria, las asignaturas se dividen en nacionales y locales, existiendo asignaturas obligatorias y asignaturas opcionales, así como actividades prácticas en el aula y fuera de ella. Para acceder al 2º ciclo (no obligatorio) es necesario realizar una prueba de acceso.

- Formación Profesional de primer grado (12-14 años): coincide con la etapa de Secundaria Obligatoria y está dirigida a trabajadores, campesinos y empleados en sectores con bajo nivel de formación y ciertas destrezas profesionales. Se estudia tras la Educación Primaria y en centros rurales en su mayor parte.

- Formación Profesional de segundo grado (15-17 años): coincide con la Secundaria no Obligatoria y se imparte en centros especializados e institutos de Formación Profesional. La duración suele ser de tres años y a su término los estudiantes pueden emplearse directamente en actividades relacionadas con la producción (principalmente de la industria terciaria).

- Formación Profesional de tercer grado (18-20 años): se nutre de estudiantes de segundo ciclo de Secundaria y de escuelas de Formación Profesional de segundo grado. Es una educación más especializada y puede tener rango de Educación Universitaria (a nivel de una Diplomatura).

- Educación Superior: se desarrolla en cuatro niveles: diplomado (18-20 años; coincide con Formación Profesional de tercer grado); licenciatura (18-21 años); maestría (22-24 años); y doctorado (25-27 años).

Para acceder a la Educación Superior los estudiantes tienen que presentarse a un examen organizado por el Ministerio de Educación (el temido *gao kao*¹²) que les otorgará una nota que les servirá para ingresar en una u otra universidad. Las materias de las que se tendrán que evaluar durante los tres días que dura la prueba son: lengua china, matemáticas y una lengua extranjera (normalmente el inglés), y física, química y biología si han apostado por ciencias, o geografía, historia y política si lo han hecho por humanidades.

Aunque por motivos económicos sólo un 20% de los estudiantes que finalizan secundaria tienen acceso a la educación superior (en las grandes ciudades puede llegar al 60-70%), «en los últimos años el Estado ha promovido la expansión de la educación superior. Como resultado, las universidades han aumentado las plazas de matrícula, lo que ha generado un crecimiento espectacular del número de estudiantes universitarios» (Liu 2004, p. 1), que hoy supera los 30 millones. Asimismo, el campo de la educación superior se ha abierto a inversiones privadas que han ayudado a su crecimiento, contabilizándose a día de hoy 1.100 entidades privadas dedicadas a la educación superior y 254 universidades públicas (Liu, 2004, p. 1).

¹² Remitirse a la nota al pie nº 6.

	Etapa			Duración Cursos	Edad	Autoridad Educativa	
Educación Infantil No obligatoria (You'er jiao yu)	NO OBLIGATORIA	Educación Infantil (You'er yuan / xue qian you'er ban)			1-3 años	3-5	Consejo de Educación Municipal (You'er yuan / Xue qian ban/ Di qu jiao wei)
Educación Primaria Obligatoria (Chu deng jiao yu)	OBLIGATORIA	Educación Primaria (Xiao xue)			5 o 6 años	6-11	
	NO OBLIGATORIA	Educ. Secundaria 1er Ciclo (Chu ji zhong xue)	FP 1er Grado (Zhi ye chu zhong)	Educ. Adultos 1er Ciclo (Cheng ren chu zhong)	3 años	12-14	Consejo de Educación Provincial (Sheng jiao wei)
Educación Secundaria (Zhong deng jiao yu)	NO OBLIGATORIA	Secundaria 2º Ciclo (Gao ji zhong xue)	FP 2º Grado (Zhi ye gao zhong)	Educación Adultos 2º Ciclo (Cheng ren gao zhong)	3 años	15-17	
Educación Superior (Gao deng jiao yu)	Diplomatura (Zhuan ke)	FP 3er Grado (Gao deng zhi ye jiao yu)		Educación Adultos 3er Ciclo (Cheng ren ji xu jiao yu)	3 años	18-20	Ministerio de Educación (Jiao yu bu)
	Licenciatura (Ben ke)				4 años	18-21	
	Máster (Shuo Shi)				3 años	22-24	
	Doctorado (Bo shi)				3 años	25-27	

Tabla 1: Estructura del sistema educativo chino I

Fuente: *El mundo estudia español* (2018, p. 162) del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Número de estudiantes				
	Etapa educativa	E. Públicas	E. Concertadas y privadas	TOTAL
1	Educación Infantil	28.170.725	32.199.727	60.370.452
2	Educación Primaria	105.448.711	8.755.881	114.204.592
3	Educación Secundaria	78.600.906	10.521.422	89.122.328
4	Formación profesional grado medio	17.106.812	2.111.246	19.218.058
5	Grado y Diplomatura	26.297.637	7.702.596	34.000.233
6	Postgrado (Máster y doctorado)	2.544.087	902	2.544.989

Tabla 2: Estructura del sistema educativo chino II

Fuente: *El mundo estudia español* (2018, p. 162) del Ministerio de Educación y Formación Profesional basándose en los datos del Ministerio de Educación de China <http://www.moe.gov.cn>. (Datos de 2017)

4.3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHINO

Tal y como comentamos con anterioridad, para convertirse en la gran potencia internacional que anhela ser, China necesita llevar a cabo un proceso de integración y homologación dentro del sistema internacional, y una de esas homologaciones que (poco a poco) ha llevado a cabo es «la sustitución del sistema de designación de puestos de trabajo por el Estado por el [...] mercado libre laboral, en el que lo que cuenta es en último término la formación y el perfil del candidato» (González, 2006, p. 133). Para poder ser competitivo en ese mercado libre laboral, los estudiantes chinos se ven abocados, como en cualquier otro país, a adecuar y revalorizar su currículum y, sin duda, aparte de los estudios de postgrado (principalmente en universidades extranjeras), un elemento muy valioso para completar al currículum es el conocimiento de lenguas extranjeras.

4.3.1. Breve historia de la enseñanza de lenguas extranjeras en China

La necesidad de aprender lenguas extranjeras ha sido una realidad en China, al menos, desde el siglo I a.n.e., pues cabe recordar que ya por ese entonces existía la Ruta de la Seda, en la que el eje Roma-Xi'an (antigua Chang'an) marcaba el principio y el final de una ruta de intercambios que enlazaba al continente asiático, India, Persia, Arabia, Siria, Turquía, Europa y África. Para llevar a cabo esos intercambios comerciales era una necesidad imperante que los comerciantes, unos y otros, conocieran diferentes lenguas.

A pesar de que según Adamson «la primera interacción registrada entre un hablante de inglés y uno de chino en suelo chino se produjo en 1637, cuando cuatro barcos comandados por el capitán John Weddell llegaron a Macao y Guangzhou» (2003, como se citó en Santana, 2019, p. 4, 5), la verdad es que ya desde el siglo XVI, con las escuelas que crearon los misioneros con el objetivo de fomentar la traducción de textos, se podría empezar a hablar de una enseñanza más o menos estable¹³.

Aun y con todo, tal y como indican Marco y Lee (2010, p. 3), no sería hasta el siglo XIX, con la apertura en 1862 de la Escuela de Idiomas *Jingshi Tongwenguan* en Beijing, cuando se podría hablar de una verdadera enseñanza formal de lenguas extranjeras en

¹³ En ese momento se implantó el método de gramática-traducción, debido en gran parte a que el uso principal era la traducción de textos y a que se parecía bastante a los métodos empleados para enseñar el chino clásico.

China. A ese hecho se uniría, a finales del siglo XIX (con los últimos estertores de la dinastía Qing), el que el «inglés fue oficialmente reconocido como una lengua de aprendizaje en China», principalmente por el impulso ofrecido por el Movimiento de Autofortalecimiento (Santana, C. 2019, p. 4, 5).

El motivo principal fue que las Guerras del Opio habían dejado bastante claro que el poderío tecnológico y militar chino era muy inferior al británico, por lo que se consideró, según Santana (2019, p. 5), que «aprender inglés podría servir para obtener acceso al conocimiento y la tecnología de occidente [...] y se fundaron trece “colegios cristianos” protestantes en los que se impartían cursos de ciencia e ingeniería con textos en inglés».

Sin embargo, ese aprendizaje de la «lengua del enemigo» era un asunto que ponía muy nerviosos a los dirigentes, pues consideraban que aprender inglés podría dañar la integridad nacional (Liu, 2015, como se citó en Santana, 2019, p. 6), así que no sería realmente hasta la época republicana cuando se promovieron una serie de reformas que incorporaron el aprendizaje de idiomas extranjeros en el currículo escolar (Adamson, 2004, como se citó en Santana, 2019, p. 7).

Tras la victoria del Partido Comunista de China y la fundación de la República Popular China, los idiomas occidentales comenzaron de nuevo a percibirse como una amenaza cultural, hasta el punto de que «el aprendizaje del inglés fue considerado como antipatriótico» (Lin, 2015, como se citó en Santana, 2019, p. 8) y «fue eliminado de los planes de estudio de secundaria [...] y el ruso se convirtió en el idioma extranjero dominante como lengua extranjera de enseñanza en todo el país» (Hu, 2005, como se citó en Santana, 2019, p. 8). Cuestión bastante lógica si se tiene en cuenta la cercanía ideológica entre los regímenes de la URSS y China.

El primer problema que hubo de resolverse fue el de la mano de obra, es decir, formar a personas cualificadas en este idioma para que pudieran enseñarlo. Para ello se contó con ayuda de profesores enviados desde la URSS que «elaboraron planes curriculares, programas y materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje del ruso» (Marco y Lee, 2010, p. 4). Así, para 1952, China ya contaba con «siete institutos de ruso y en diecinueve universidades se había establecido el departamento de dicho idioma» (Marco y Lee, 2010, p. 4).

La parte negativa fue que, debido a la situación política y las rivalidades existentes, durante la década de los cincuenta la enseñanza de las lenguas extranjeras de países occidentales era casi testimonial, lo que se puede comprobar en el hecho de que «durante este periodo sólo había ocho centros docentes de inglés, tres de francés y tres de alemán» (Marco y Lee, 2010, p. 4)¹⁴.

La década de los sesenta resultó una «montaña rusa» para las lenguas extranjeras. Al principio, la situación mejoraría al darse cuenta los gobernantes de que había que:

Prestar atención al aprendizaje de otras lenguas extranjeras desde la niñez y juventud. Como consecuencia, se establecen muchos colegios de idiomas extranjeros. Por ejemplo, el Instituto de Radiodifusión de Beijing, en 1959, estableció el Departamento de Lenguas Extranjeras, con especialidad de inglés, persa, español, portugués, turco e italiano. (Marco y Lee, 2010, p. 4)

Como resultado, «en 1962 la lengua extranjera se convierte en asignatura obligatoria para el acceso a la universidad y en 1964 se impone el inglés como primera lengua extranjera del país» (Marco y Lee, 2010, p. 5). Sin embargo, la mejora no duró mucho, pues en 1966 comienza la Revolución Cultural (1966-1976) y todo vuelve temporalmente al punto de partida: «las lenguas extranjeras son el enemigo».

A partir de la década de los setenta China comenzó a establecer relaciones diplomáticas con muchos países, lo que de nuevo dio un impulso a la necesidad del aprendizaje de lenguas extranjeras, hecho que se notó en el repunte de las matriculaciones de alumnos en las escuelas de lenguas extranjeras (Marco y Lee, 2010, p. 5). Pero el gran cambio definitivo comenzaría después de 1978, cuando Deng Xiaoping se hace cargo de país y comienza su camino de apertura y de reformas, lo que, entre otras muchas cosas, traería una apertura educativa en todos los niveles curriculares: de metodología, de contenidos y de objetivos. Así, para 1984, se estudian en China treinta y cuatro idiomas extranjeros en diferentes escuelas de idiomas y en muchas universidades se abren grados y postgrados relacionados con lenguas extranjeras.

A partir de ese proceso de apertura, los idiomas extranjeros pasaron a estar en alta consideración, no ya solo por una cuestión de currículo, sino porque se hacía evidente su

¹⁴ La situación de la enseñanza de español era todavía más negativa: en el año 1956 sólo había once profesores de español y entre los años 1953 hasta 1956 solamente se graduaron cuarenta y un alumnos de español (Marco y Lee, 2010, p. 4).

necesidad para poder participar en la política internacional de la década de los 90 y el comienzo del nuevo siglo. Una necesidad que hizo que se aumentara la financiación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras que repercutió en la ampliación de las que se incluyeron para su estudio. Sin embargo, la realidad es que fue un acicate para que el inglés acabara por convertirse en el idioma extranjero dominante, como indica Zhang (2012):

Con el fin de ponerse al nivel mundial con respecto al estudio de este idioma, en el 2001, el Ministerio de Educación de China publicó la Guía Nacional de Enseñanza del Inglés para la enseñanza y el aprendizaje del inglés en todos los niveles de las escuelas de la nación [...], lo que hasta hoy se considera como un hito sobre la educación del inglés en China. (p. 1)

Este documento comienza enfatizando la importancia de las lenguas extranjeras como herramienta esencial para tener acceso a la ciencia y la cultura global, así como para hacer viable la comunicación y la cooperación internacional (Zhang, 2012:1). Además, prioriza el aprendizaje del inglés sobre otras lenguas extranjeras, indica que debería de ser enseñado desde el primer año de primaria y hace una propuesta de los contenidos para cada etapa educativa (Zhang, 2012:2). Un empujón que también conllevó que las universidades aumentaran su enseñanza «del inglés» y «en inglés» y que la educación privada experimentara también un importante crecimiento en su enseñanza (Hu & McKay 2012, como se citó en Spolsky, 2014, p. e174).

Una de las causas para esa «sobreevaluación» del inglés pudo ser, claramente, los Juegos Olímpicos de Pekín de 2008 (Spolsky, 2014, p. e174), ya que esa era la fecha señalada por el Gobierno para mostrarse como un país nuevo y renovado y, más importante aún, como nueva superpotencia. Y si algo le hacía falta, además de las infraestructuras necesarias para el evento, era su gente, pues se esperaba la llegada de millones de extranjeros a los que había que «complacer»: es decir, había que poder comunicarse con el «idioma internacional». Así que, con ese objetivo en mente, el Gobierno lanzó entre 2001-2008 un programa de capacitación de millones de maestros de inglés (Zhang, 2012, p. 3) y consiguió que los chinos aceptaran el inglés como el idioma extranjero principal y que cada vez más jóvenes quisieran aprenderlo (Zhang, 2012, p. 5).¹⁵

¹⁵ El Gobierno no solo «forzó» a sus ciudadanos a aprender inglés para poder comunicarse, sino que, además, desde 2006 llevó a cabo una «campana de las sonrisas» difundida por los medios de comunicación y distintas organizaciones (Xu, 2008, p. 252) con el ánimo de saber cómo comportarse ante la llegada de los extranjeros. Yo mismo fue testigo durante mi primer viaje a China, precisamente, en el 2006, pues todo parecía preparado para hacerme sentir bien: todo eran sonrisas, gente tratando de comunicarse en inglés (muy forzado) y conteniendo sus modales y agentes de seguridad que, incluso, obligaban al personal de las atestadas estaciones de tren a abrir ventanillas para mí (y solo para mí) a la hora de comprar billetes.

4.3.2. La enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo chino actual

A continuación, expondremos brevemente el marco en el que se inscribe la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro del sistema educativo chino actual, lo que nos ayudará a comprender que la situación sigue estando marcada por una realidad: el inglés sigue siendo la lengua extranjera absolutamente dominante en China, mientras que el resto de ellas (salvo, quizá, el ruso y el japonés) quedan relegadas a un segundo plano.

La enseñanza de lenguas extranjeras, en las diferentes etapas y ciclos educativos, se organiza de la siguiente manera:

- Educación Infantil: según el Informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional (*ex nunc* MEFP) *El mundo estudia español 2018*¹⁶, «el currículo oficial para la Educación Infantil consta de cinco ámbitos: Salud, Lengua, Sociedad, Ciencias y Arte, sin que haya ninguna referencia a la enseñanza de lenguas extranjeras en esta etapa». Es decir, no es una materia obligatoria, aunque sí hay centros, principalmente privados y de grandes urbes, que ofertan enseñanza de inglés (MEFP, 2018, p. 163).

- Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato: aunque según el *Informe* del MEFP (2018, p. 163), por ley, la enseñanza de lenguas extranjeras debería de comenzar en Educación Primaria (a los 6 o 7 años de edad), la realidad es que esto solo sucede en las zonas más favorecidas del país, mientras que en el resto solo comienza a impartirse en la Secundaria Obligatoria (12 años).

En estas etapas la lengua extranjera obligatoria es el inglés, con una carga lectiva que oscila entre 3 y 8 horas semanales, aunque existe un reducido número de centros de enseñanza primaria y secundaria dependientes de universidades de lenguas extranjeras que ofrecen como segunda lengua el japonés, el ruso, el alemán, el francés y, en algunos casos y cada vez más, el español, con currículos que oscilan entre las 2 y las 6 horas semanales.

¹⁶ Se trata de un informe bienal (siendo el último disponible este de 2018) que se centra en analizar la presencia del español en relación con la enseñanza de otras lenguas extranjeras en el sistema educativo de los países en los que el Ministerio de Educación y Formación Profesional cuenta con presencia institucional y que nació con el objetivo de convertirse en instrumento de trabajo y de consulta.

Estas lenguas se pueden estudiar como lengua principal, quedando entonces el inglés como segunda lengua extranjera (Marco y Lee, 2010, p. 11). Asimismo:

Para la enseñanza del inglés existen normas oficiales que establecen las programaciones y en los niveles no universitarios se utilizan materiales comunes, en la mayor parte del país, que son producidos por un consejo mixto de especialistas nacionales y extranjeros, los cuales son usados como base para los exámenes de acceso a la universidad MEFP (2018, p. 163).

Sin embargo, para la mayoría de las otras lenguas la situación no es así, ya que solo para el ruso y el alemán hay también un currículo oficial en los niveles de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, quedando lo referido a otras lenguas en manos de cada centro (Marco y Lee, 2010, p.11).

Por lo que respecta a la evaluación y la metodología, la primera se lleva a cabo «mediante exámenes escritos que incluyen pruebas de gramática, expresión escrita, traducción, comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión oral» (MEFP, 2018, p. 163). Por su parte, por lo que respecta a la segunda, «se combinan técnicas tradicionales con métodos más actuales, utilizándose tanto la traducción como las actividades comunicativas» (MEFP, 2018, p. 163).

- Formación Profesional y Educación Universitaria: en la Formación Profesional la lengua extranjera es una asignatura obligatoria (siendo normalmente el inglés) y los alumnos deben alcanzar los objetivos básicos establecidos por el Estado para superar sus estudios (MEFP, 2018, p. 163).

Por lo que respecta a la Educación Universitaria, en el *Informe* del MEFP (2018, p. 164) se observa en las gráficas que presentamos a continuación que las fuentes oficiales sólo proporcionan datos generales sobre el número de estudiantes en cada una de las titulaciones impartidas en los diferentes idiomas. La lengua extranjera que cuenta con un mayor número de estudiantes es el inglés (lo que es normal al ser la lengua extranjera obligatoria) y la cifra de estudiantes que lo estudian coincide con la de los alumnos matriculados en la universidad, que es de 23.741.800 (Marco y Lee, 2010, p. 11).

Número de titulaciones por idiomas

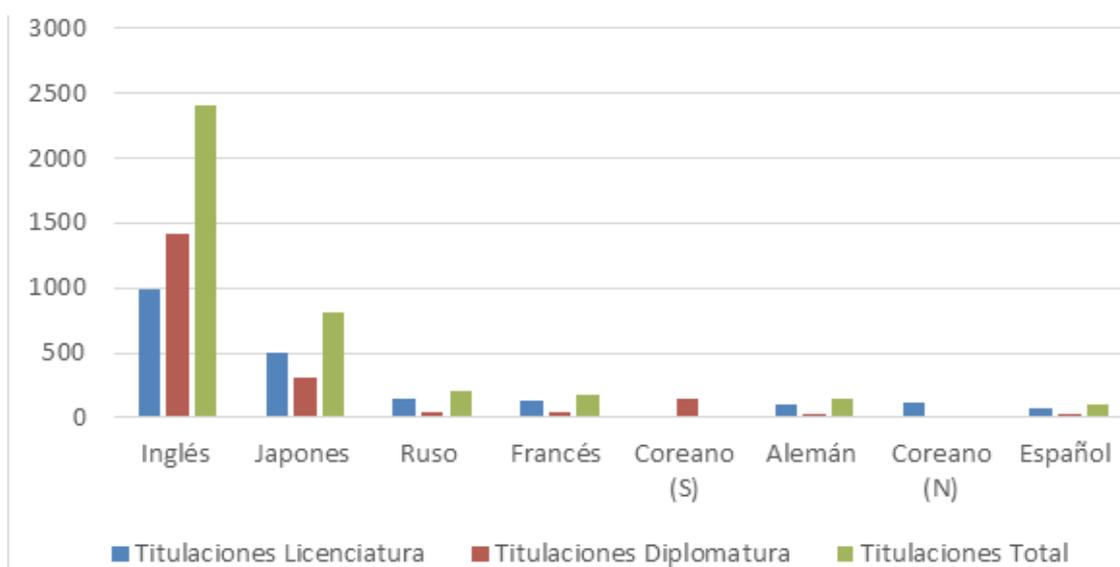


Gráfico 1: Número de titulaciones por idiomas

Fuente: *El mundo estudia español* (2018, p. 164) del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Número de alumnos graduados de diferentes lenguas extranjeras

	Licenciatura	Diplomatura	Total
Inglés	Más de 100.000	54.000-58.500	154.000-158.500
Japonés	22.000-24.000	6.400-7.450	28.400-31.450
Ruso	5.000-6.000	800-900	5800-6.900
Francés	4.500-5.000	1.000-1.500	5.500-6.500
Coreano (S)		4.000-4.500	4.000-4.500
Alemán	3.500-4.000	1.000-1.500	4.500-5.500
Coreano (N)	4.500-5.000		4.000-4.500
Español	3.000-3.500	1.500-2.000	4.500-5.500

Tabla 3: Número de alumnos graduados en diferentes lenguas

Fuente: *El mundo estudia español* (2018, p. 164) del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Datos a 30.12.2017)

Es decir, atendiendo a estos datos, parece claro que, aunque a nivel teórico los idiomas extranjeros han adquirido de manera definitiva el estatus de «imprescindibles» en el currículo de los estudiantes como elemento necesario en ese proceso de integración y homologación del que hablábamos, la realidad es que todo lo referentes a las lenguas extranjeras en China, de manera oficial y oficiosa, parece girar en torno al inglés, que sigue siendo la lengua dominante. ¿Y qué ocurre con el español? Veámoslo.

4.4. LA ENSEÑANZA DE ELE EN CHINA

[...] es mucha la priesa que de infinitas partes me dan a que le envíe [...] otro don Quijote, que con nombre de segunda parte se ha disfrazado y corrido por el orbe; y el que más ha mostrado desearle ha sido el grande Emperador de la China [...] porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana, y quería que el libro que se leyese fuese el de la historia de don Quijote (Cervantes, *Dedicatoria al Conde de Lemos*, Segunda Parte del Quijote).

Tal y como podemos comprobar en ese breve párrafo que escribe Cervantes en su segunda parte del *Quijote*, quizá el «destino» del español siempre fue «estar» en China y unir así los límites oriental y occidental del mundo conocido antaño. No lo sabemos, pero sí sabemos cuál es la situación actual, tanto en el mundo como en China, del idioma en que se expresaba el ingenioso hidalgo, y a analizar eso y exponerlo es de lo que nos encargaremos en este epígrafe.

4.4.1. El español en el mundo

En el mundo existen entre 7.000 y 10.000 lenguas, algunas de las cuales cuentan con una inmensa cantidad de hablantes, mientras que otras, en ocasiones, no llegan a la decena. Sea cual sea el caso, toda lengua es igual de importante, pues debemos recordar que el lenguaje es una parte esencial del pensamiento, al que da forma y sentido, y que los humanos como tales somos inseparables del lenguaje, pues con él damos «forma» al mundo. Sin embargo, la realidad es que algunas lenguas son más «poderosas» que otras.

Pero ¿cómo evaluamos el «poder» de una lengua? En realidad, el poder es algo subjetivo, por lo que se tiene que atender a una serie de parámetros que nos indicarán el grado de influencia a nivel mundial y, a partir de ahí, se determina ese poder. Esa influencia internacional se refleja, en primer término, por la cantidad de gente que lo tiene como lengua materna, ya que a mayor gente lo hable, mayor será su peso.

El español parte de una situación ventajosa debido a su número de hablantes, ya que, con 483 millones de personas que lo tienen como lengua materna en el mundo (Instituto Cervantes, 2019, p. 5), es la segunda lengua materna por número de hablantes tras el chino mandarín (con más de 900 millones de hablantes), la tercera en un cómputo global de hablantes ¹⁷ después del inglés y del chino, con 580 millones, y la segunda de comunicación internacional (Instituto Cervantes, 2019, p. 6).

¹⁷ Término derivado del total de hablantes cuando se suman los que tienen dominio nativo, los que tienen competencia limitada y los que lo estudian.

Pero quizá el hecho más relevante sea que su presencia como lengua materna no se reduce a un único país, sino que, como podemos ver en la siguiente tabla, es la lengua materna en más de una veintena de países. Esto supone una gran baza en el tablero del comercio internacional, ya que en este mundo globalizado seguro que uno o varios países de habla hispana estarán formando parte en alguna de las grandes transacciones económicas internacionales que se producen cada minuto y, por lo tanto, para las otras partes implicadas en las transacciones, es una ventaja saber español.

Población de los países hispanohablantes				
País	Población	Hablantes nativos (%)	Grupo de Dominio Nativo (GDN)	Grupo de Competencia Limitada (GCL)
México	125.929.433	96,8 %	121.899.691	4.029.742
Colombia	49.834.914	99,2 %	49.436.235	398.679
España	46.698.569	91,9 %	42.915.985	3.782.584
Argentina	44.938.712	98,1 %	44.084.876	853.836
Perú	32.495.510	86,6 %	28.141.112	4.354.398
Venezuela	32.219.521	97,3 %	31.349.594	869.927
Chile	19.107.216	95,9 %	18.323.820	783.396
Guatemala	17.137.209	78,3 %	13.418.435	3.718.774
Ecuador	15.902.003	95,8 %	15.234.119	667.884
Bolivia	11.469.896	83,0 %	9.520.014	1.949.882
Cuba	11.410.140	99,8 %	11.387.320	22.820
Rep. Dominicana	10.358.320	97,6 %	10.109.720	248.600
Honduras	9.158.345	98,7 %	9.039.287	119.058
Paraguay	7.152.703	68,2 %	4.878.143	2.274.560
El Salvador	6.400.698	99,7 %	6.381.496	19.202
Nicaragua	6.347.484	97,1 %	6.163.407	184.077
Costa Rica	5.058.007	99,3 %	5.022.601	35.406
Panamá	4.218.808	91,9 %	3.877.085	341.723
Uruguay	3.481.757	98,4 %	3.426.049	55.708
Puerto Rico	3.195.153	99,0 %	3.163.201	31.952
Guinea Ecuatorial	1.222.442	74,0 %	904.607	317.835
Total	463.736.840	94,6 %	438.676.796¹⁸	25.060.044

Tabla 4: Población de los países hispanohablantes
Fuente: *El español: una lengua viva Informe 2019*. Instituto Cervantes (2019, p. 7).

¹⁸ A estos 438 millones habría que sumar otros 44 millones que lo tienen como lengua materna en países donde el español no es lengua oficial. Para más detalle se puede visitar el documento en línea *El español: una lengua viva. Informe 2019* y acudir a la tabla de la página 9: https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf

Además, las perspectivas de futuro son alentadoras, pues la evolución demográfica de las cinco lenguas más habladas del mundo indica que para 2050 la proporción de hablantes nativos de chino e inglés habrá descendido, la del español (con 756 millones) y el hindi tendrá un aumento moderado, y la del árabe será la que habrá vivido un mayor crecimiento relativo (Moreno y Otero, 2016, como se citó en Instituto Cervantes 2019, p. 12).

Ahora bien, que el español sea «poderoso» no viene determinado solo por el número de hablantes que lo tiene como lengua materna, sino también por el peso internacional que tiene, lo que se refleja en la cantidad de individuos que lo usa a nivel global y el número de personas que lo estudia. Por lo tanto, vamos a hacer un breve análisis de ambos puntos.

4.4.1.1. El español y su valor global

El español es una de las seis lenguas oficiales de la ONU, es decir, una de las lenguas usada en sus reuniones y en la que están escritos sus documentos oficiales, lo que nos ayuda a hacernos una idea de su «estatus internacional». Pero a la hora de valorar la verdadera influencia mundial de una lengua, «suele medirse atendiendo a factores como su demografía, su peso económico, su capacidad de comunicación, su utilización como instrumento de transmisión del conocimiento y su uso en el ámbito de la diplomacia» (Fernández, 2019, como se citó en Instituto Cervantes 2019, p. 37). En base a esos parámetros, el español sería la cuarta lengua más «poderosa» del mundo, como podemos comprobar en el gráfico que ofrece el Instituto Cervantes a partir de los datos que obtiene Chan (2016, como se citó en Instituto Cervantes, 2018, p. 26):

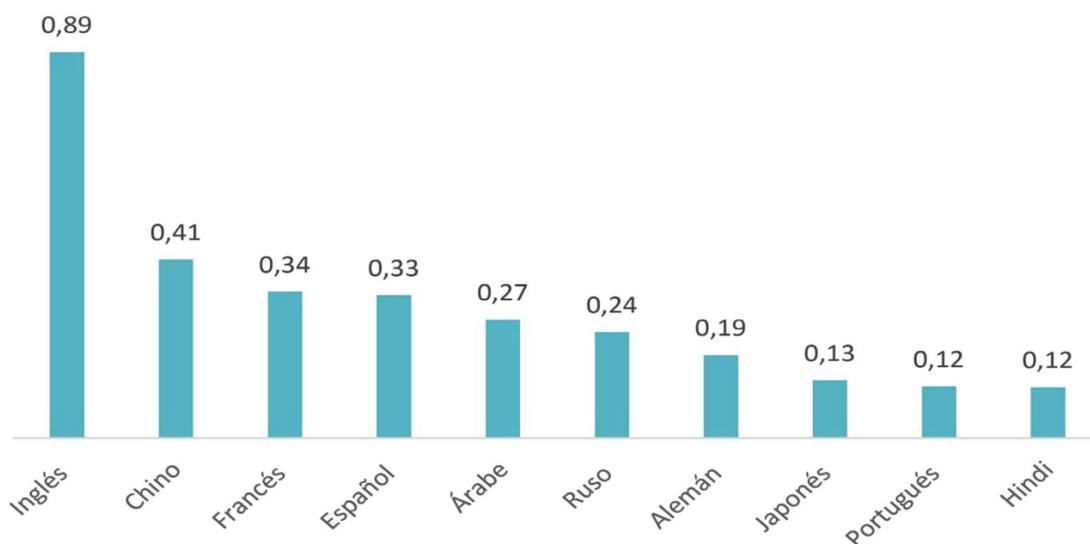


Tabla 5: Índice de poder vinculado a las lenguas
Fuente: *El mundo estudia español* (2018, p. 26) del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Cuando hablamos de su demografía, nos referimos a su número de hablantes y a la extensión y dispersión geográfica de estos. En el caso del español, como ya dijimos antes, no solo importa que sean 483 millones de hablantes nativos, sino que también son elementos clave el hecho de que sea lengua materna en más de una veintena de países y la dispersión geográfica de estos países y, por lo tanto, de sus hablantes. Estos tres elementos hacen que su peso demográfico se convierta en el primer factor sobre el que se asienta su influencia internacional.

En cuanto al peso económico, está determinado por la capacidad de compra de sus hablantes y el carácter internacional de las transacciones en las que se emplea el español.

Por lo que respecta al primero de los elementos, la capacidad de compra se mide según la renta per cápita de sus hablantes y «se calcula que, actualmente, los más de 550 millones de hablantes de español que hay en el mundo¹⁹ [...] tienen un poder de compra conjunto que rondaría el 10 % del PIB mundial» (García, 2019, como se citó en Instituto Cervantes 2019, pp. 41,42). Es decir, en conjunto, el número de hablantes y su capacidad adquisitiva convierten al español en una «lengua de mercado» interesante para diversas industrias como la cultural (cine y literatura), turismo o entretenimiento (videojuegos), ya que en todas ellas será necesario ofrecer productos en español.

Por lo que se refiere a su carácter internacional, el PIB generado por el conjunto de los países hispanohablantes representa el 6,9%²⁰ del PIB mundial (Instituto Cervantes 2019, p. 38), posicionándose en tercer lugar a nivel mundial gracias a algunas características propias del español que contribuyen a su competitividad en el comercio internacional, como son: «es un idioma homogéneo; es una lengua geográficamente compacta: la mayor parte de los países hispanohablantes ocupa territorios contiguos; el territorio hispánico ofrece un índice de comunicatividad muy alto; [...] es una lengua en expansión» (Moreno y Otero, 2016, como se citó en Instituto Cervantes 2019, p. 44). Todo esto no hace más que facilitar enormemente los intercambios comerciales bilaterales y contribuye a reducir los costes de transacción de las empresas multinacionales, es decir, el flujo económico es más sencillo y rápido.

¹⁹ El autor tiene en cuenta solo a los hablantes con dominio nativo y con competencia limitada.

²⁰ Solo por detrás del 32,4% y del 18,2% de los países donde el chino y el inglés son lengua oficial (Instituto Cervantes, 2019, p. 39).

En cuanto a los otros tres indicadores que comenta Fernández (capacidad de comunicación, utilización como instrumento de transmisión del conocimiento y uso en el ámbito de la diplomacia), el español no destaca por su fortaleza en ellos, pero esa debilidad queda mitigada por la fortaleza en los anteriores, dando como resultado ese cuarto puesto entre las «potencias lingüísticas». Así, por lo que respecta a su capacidad de comunicación, a pesar de que el español es, tras el inglés y el chino, la tercera lengua más empleada en Internet por número de internautas²¹ y de haber experimentado un impresionante crecimiento²² (sobre todo debido a la incorporación de usuarios hispanoamericanos), la verdad es que no se puede comparar al inglés, que se sitúa como la auténtica lengua franca de la Red, tanto por el número de usuarios total como por el número de páginas en ese idioma.

En cuanto a su uso para la transmisión de conocimiento, probablemente sea el punto más débil del idioma, ya que, aunque el porcentaje de participación del conjunto de los países hispanohablantes en la producción científica mundial ha experimentado un crecimiento constante entre 1996 y 2014 (Instituto Cervantes 2019, p. 67), la realidad es que «se encuentra todavía muy lejos de los primeros puestos en la jerarquía científica internacional» (López y Sánchez, 2001, como se citó en Instituto Cervantes 2019, p. 67). Esto es así porque la ciencia, al igual que vimos que sucedía con el uso de internet, tiene al inglés como lengua vehicular.

Por último, en cuanto a su fortaleza en el ámbito de la diplomacia, aunque el español puede ser considerado un idioma «poderoso» por ser oficial en la ONU y la Unión Europea, la verdad es que en ambas organizaciones, con el fin de agilizar las actividades, se limita el número de lenguas con las que trabajar (Rupérez y Fernández, 2012, como se citó en Instituto Cervantes 2019, p. 47), y en esa limitación, a pesar de su peso, el español queda relegado al compararlo con el inglés (considerada la lengua franca internacional), al chino (por ser el idioma de la actual potencia emergente y el país más poblado del mundo), el ruso (por las reminiscencias de la Guerra Fría) e, incluso, con el francés (que aún rentabiliza su posición como lengua tradicional de la diplomacia) (Instituto Cervantes 2019, p. 47).

²¹ De los casi 4.209 millones de usuarios que tenía Internet en todo el mundo en junio de 2018, el 8,1% se comunicaba en español (Instituto Cervantes, 2019, p. 50).

²² Del 1.759% entre 2000-2018, frente al +650% registrado por el inglés (Instituto Cervantes, 2019, p. 51).

4.4.1.2. *El español como lengua extranjera*

Una vez hemos visto el valor global del español, parece razonable que haya gran cantidad de gente que quiera aprenderlo. Es precisamente ese deseo una de las «patas» sobre las que se sustenta ese «poder» del español; de hecho, quizá sea más importante que su valor demográfico, económico o político.

Partiremos por delimitar el «techo de cristal» del español y cualquier otra lengua, pues el inglés, al igual que ocurría con su posicionamiento como lengua franca internacional en todos los campos (económicos, políticos, comunicativos, científicos, etc.), ocupa también la primera posición de lengua extranjera más estudiada. Por lo tanto, la «lucha» queda delimitada del segundo puesto para abajo, y ahí el español se disputa esa posición, de nuevo, con el francés y el chino.

Por lo que respecta a esa triple «pelea», a pesar de no contarse con «datos universales, completos y comparables, se estima que en 2019 casi de 22 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera» (Instituto Cervantes, 2019, p. 12) repartidos en 110 países del mundo. Sin embargo, el Instituto Cervantes considera que la demanda real de español es, como mínimo, un 25% mayor, pues, entre otras cosas, los datos apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada (Instituto Cervantes, 2019, p. 12).

En cualquier caso, aunque no existen datos exhaustivos que analicen de forma comparada el número de estudiantes de las distintas lenguas en el mundo y la información de la que se dispone es la proveniente de instituciones similares al Instituto Cervantes en distintos países, se calcula que el español es el cuarto idioma más estudiado como lengua extranjera, por detrás del inglés, el francés y el chino (Fernández 2019, como se citó en Instituto Cervantes, 2019, p.21)²³. Además, es, junto al chino, el idioma cuya demanda más ha crecido en los últimos años, superando al francés, por lo que esa «pelea a tres» para ver qué lengua ocupa el 2º, 3º y 4º puesto está realmente reñida.

²³ Sin embargo, el caso del francés es muy singular, ya que podría ser que el número de personas que lo estudia pudiera estar «hincado», pues según indica Vitores (2019, como se citó en Instituto Cervantes, 2019, p. 21), resulta muy difícil distinguir si dichos alumnos realmente estudian este idioma como lengua extranjera o como segunda lengua en países donde este idioma todavía es oficial o semioficial, aunque no necesariamente mayoritario.

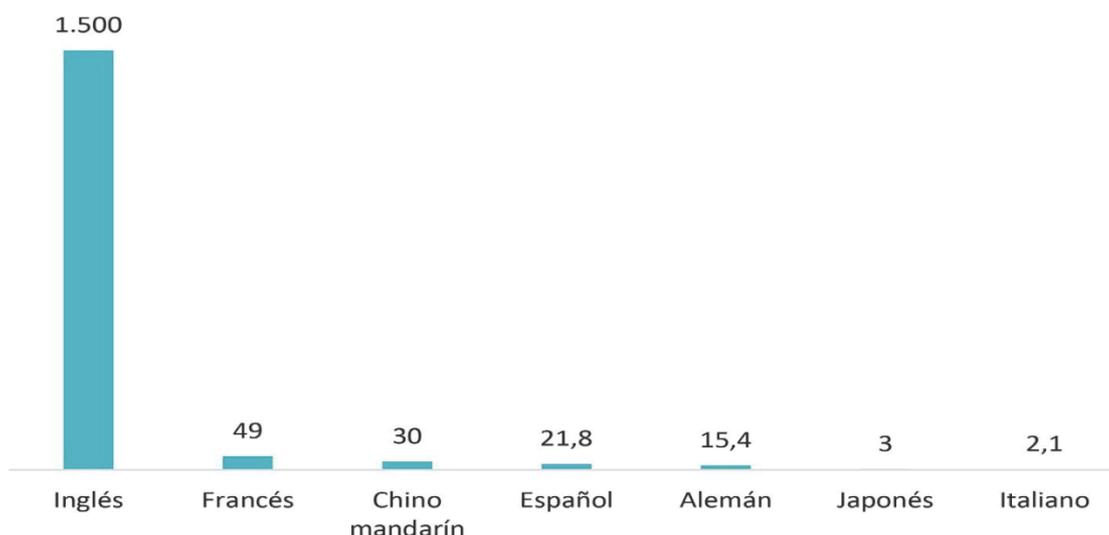


Tabla 6: Número de alumnos de los idiomas más estudiados como lengua extranjera
Fuente: *El mundo estudia español* (2018, p. 16) del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Ahora bien, nuestro objetivo no es hacer de árbitros para dirimir el resultado de esa disputa entre lenguas, sino que queremos centrarnos en el español como lengua extranjera en China, por lo que ahora vamos a adentrarnos en la historia del español en ese país y su situación actual.

4.4.2. El español en China

4.4.2.1. Breve historia de la enseñanza de ELE en China

Los primeros contactos entre China y el mundo hispánico se remontan al siglo XVI gracias a las transacciones que llevaban a cabo los comerciantes marítimos chinos y los colonizadores españoles instalados en Filipinas²⁴. Una relación en la que no solo se intercambiaron productos, sino en la que, además, entró en juego el idioma, pues fue por esa época cuando nacerían los que se podrían considerar los primeros sinólogos, aquellos españoles «que dejaron un testimonio de escritos sobre China [...] que incluyen las primeras traducciones directas de textos del mundo occidental» (González, 2012, p. 1)²⁵.

²⁴ Sin embargo, las relaciones más cercanas no serían con España, sino con México, pues con el descubrimiento de América ese trasiego comercial sucedía por la ruta China-Filipinas-América-España, siendo el puerto de Acapulco el epicentro de la relación sino-hispana. Y quizá sea por esa razón por la que las primeras relaciones diplomáticas de China con países de habla hispana fueron con países latinoamericanos y no con España.

²⁵ Podría servir de ejemplo el caso de Juan Cobo, dominico que publicó en 1592 la que puede ser considerada la primera traducción de un libro chino a una lengua europea con su traducción al español del libro chino *Espejo rico del claro corazón*, que se utilizaría luego como libro de texto en las escuelas chinas para aprender a leer español.

Sin embargo, esa fecunda relación comercial y lingüística menguó poco a poco y desde el siglo XVIII España vivió prácticamente de espaldas a China, hasta el punto de que, como indica González (2012):

La traducción de sinólogos españoles quedó interrumpida, apenas hubo circulación de viajeros entre los dos países y los estudios de Asia Oriental no se formalizaron como especialidad universitaria oficial hasta el año 2003. De forma paralela, los estudios de español en China no alcanzaron la popularidad que tenían otras lenguas extranjeras [...]. (p. 2)

Tal fue el retraso en comparación con esas otras lenguas, que los primeros departamentos de español en China no comienzan a desarrollarse hasta los años cincuenta del siglo XX. Algo que sucede, además, casi por casualidad, pues su creación forzosa se debió a la evidente carencia de intérpretes y traductores en esa lengua que salió a la luz en 1952, cuando delegaciones de varios países latinoamericanos llegaron a Pekín para una conferencia internacional y debieron hacer el trabajo los traductores de inglés y francés, a los que se les dio un curso acelerado de español. Tras verse en esa situación, y ante las crecientes relaciones que el gobierno quería fomentar con países latinoamericanos, se creó ese primer departamento de español en Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing.

Sin embargo, como ya comentamos con anterioridad, esa época, debido a la situación política mundial, estaba «reservada» al ruso, por lo que el español, al igual que las otras lenguas occidentales, crecía a un ritmo mucho menor que este, que contaba con 19 departamentos en universidades e institutos en los años cincuenta y sesenta, mientras que «en el año 1956, sólo había 11 profesores de español... Desde 1953 hasta 1956 solamente se graduaron 41 alumnos de español...» (Yang Ming, 2004, como se citó en González 2012, p. 2).

No obstante, China se vio obligada a ampliar sus relaciones diplomáticas porque no podía tener a la URSS como único socio, así que las crecientes relaciones con los países hispanoamericanos (sobre todo con Cuba) hicieron que fuera evidente «la necesidad de tener personas cualificadas en español. Como consecuencia, en los años sesenta y setenta se matricularon centenares de alumnos para aprender español» (Marco y Lee, 2010 p. 8), y «1.500 estudiantes chinos salieron al exterior para perfeccionar el estudio de idiomas extranjeros [...], 240 estudiantes de español fueron enviados oficialmente a Cuba, cifra que representaba un 16% del personal enviado al exterior» (González, 2012, p. 2).

Sin embargo, como ya dijimos también con anterioridad, la mejora no duró mucho, pues en 1966 comienza la Revolución Cultural (1966-1976) y la enseñanza de lenguas extranjeras sufriría un enorme retroceso del que no se levantaría hasta finales de los setenta y la definitiva apertura promovida por Deng Xiaoping.

Por lo que respecta en concreto al español, sobreviviría a duras penas durante las últimas décadas del siglo pasado, pero comenzaría el siglo XXI con renovada fuerza y ya en «el año 2000, se contabilizaban una docena de departamentos y unos 1.500 estudiantes en enseñanza superior reglada en todo el país» (González, 2012, p. 2). En esta última década ha cobrado todavía más importancia hasta casi situarse como segunda lengua extranjera en el país, sobre todo por el impulso del comercio con los países de habla hispana.

4.4.2.2. Situación actual de la enseñanza de ELE en China

Según podemos leer en el informe *El Mundo Estudia Español 2018* (MEFP, 2018, p. 160), se estima que hoy en día el número de estudiantes de español en toda China supera los 40.000; aunque, según se indica en la nota al pie de página, no sería de extrañar que esta cifra se quedara corta, pues:

La cifra que aquí se ofrece es el resultado de consultas realizadas por la Consejería de Educación a los centros de los que se conoce sus programas de español. No existe una cifra oficial. Los datos que aparecen aquí, pues, son parciales y limitados, teniendo en cuenta la extensión territorial del país y la variación constante en cuanto al número de academias privadas o semipúblicas cuyos datos no están disponibles²⁶.

En cualquier caso, lo que es seguro es que la imagen del español mejora año a año y ha pasado a convertirse en un valor importante para el estudiantado chino, hasta el punto de que desde fechas muy recientes puede ser elegido como primera lengua extranjera (en sustitución del inglés) y formar parte de las materias de examen en el *gao kao*²⁷ que da acceso a la Educación Superior en China. Algo que hace prever una creciente demanda de español, lo que a su vez conllevará una demanda de profesorado, de formación de profesores, desarrollo de materiales y programas de intercambio para estudiantes (MEFP, 2018, p. 160).

²⁶ Hemos añadido en el trabajo un anexo con todos los centros, tanto de primaria y secundaria como universitarios, en los que se puede estudiar español en China.

²⁷ Remitirse a la nota al pie nº 6.

Hoy en día, según leemos en el mismo documento (2018, pp. 165-167), la presencia del español en el entramado educativo chino es:

- Educación Infantil: la enseñanza de lenguas extranjeras no es obligatoria, aunque hay centros, en las ciudades y en las zonas con mayor poder adquisitivo, que ofertan principalmente el inglés; apenas existe presencia del español.
- Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato: gracias a un cambio en el currículo de Enseñanza Secundaria, desde el curso 2018-2019 se ha introducido la oferta del español como primera o segunda lengua en los colegios públicos a nivel nacional, lo que, unido a las perspectivas de futuro gracias al dominio de un idioma hasta ahora «desconocido» y muy poco estudiado, ha hecho que cada vez sean más los alumnos que no solo lo escogen en esta etapa educativa, sino que deciden estudiarlo en etapas posteriores.
- Formación Profesional: en esta etapa el estudio del español es casi inexistente, aunque existen algunas iniciativas como el Centro de Formación Profesional Sino-español de Tianjin y el Instituto de Turismo de Zhejiang.
- Educación Universitaria: se calcula que hay unos 34.800 estudiantes de español entre los estudiantes matriculados en el grado de Filología Hispánica, las Diplomaturas de Español y los que lo estudian como segunda lengua u optativa en otras especialidades.

La carrera de Filología Hispánica, que es el estudio más elevado de esta lengua, se rige por el *Plan Curricular de Español para Licenciatura en Filología Hispánica*, creado entre los años 1998-2000 por la Sección de Español de la «Comisión Asesora para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades de China» que, como indican Marco y Lee (2010):

Es el resultado de una profunda reflexión sobre las experiencias acumuladas en la enseñanza del española lo largo de varios decenios, tienen un carácter de orientación para todos los cursos de la licenciatura y sirven de criterio básico para controlar el avance del curso y garantizar el nivel de los estudiantes respecto al dominio del idioma español. (p. 10)

Al igual que todos los estudios superiores, dura cuatro años, de los cuales los primeros dos años se dedican más al aprendizaje de la lengua (con el fin de que los alumnos adquieran las destrezas básicas del español), mientras en el tercero y el cuarto se imparten asignaturas de especialización (literatura, lingüística, historia, traducción, redacción, civilizaciones del mundo hispano y comunicación intercultural, entre otras) para que los estudiantes profundicen tanto en el idioma como en la cultura hispánica.

Según los autores, «en las clases se estimula la utilización del español en el aula, si bien se valora el papel del chino para un análisis contrastivo» (Marco y Lee, 2010, p. 12) y el manual de referencia es *El Español Moderno*. En cuanto a la metodología, aunque está cambiando a medida que los profesores son más jóvenes y tienen mayor formación, sigue arraigada al trabajo sobre la gramática, la comprensión lectora y una evaluación basada casi exclusivamente en exámenes o pruebas presenciales (Marco y Lee, 2010, p. 12).

En definitiva, a pesar de la indudable mejoría de la situación del español en China en comparación con algunas décadas atrás, no podemos obviar que sigue teniendo algunos retos por delante, siendo quizá el más destacado la falta de profesores cualificados:

En las universidades más reconocidas del país, solo se ha podido atender en los últimos años a menos del 30% de las peticiones de estudiantes universitarios que querían matricularse en español. [...] causa principal de la aplicación de ese cupo la escasez de profesorado cualificado. El número de docentes en la enseñanza reglada asciende a unos 600, cifra totalmente insuficiente para acometer la creciente demanda de cursos de español. (González, 2012, p. 2)

Por lo tanto, podemos decir que el interés por el español existe, pero los medios para que los estudiantes lo estudien, no; o al menos, los medios humanos en forma de profesorado. Si a eso se le une la tradición educativa arraigada en el país, con lo que eso conlleva en cuanto a lo que metodologías o sobre qué se pone el énfasis, no es difícil comprender que el estudio del español esté falto de vitalidad. Ahora bien, estas desventajas no pueden ocultar la realidad que venimos comentando: el interés (real) por el español.

4.4.2.3. *Motivos por los que los estudiantes eligen el español*

En el juego de la geopolítica son muy importantes las relaciones que se cultivan, y es por ello por lo que China ha querido ocupar el «corazón huérfano» que han dejado los países occidentales en África y América (central y del sur) para ejercer su poder blando²⁸. Sin

²⁸ Término usado para describir la capacidad de un actor político para incidir en las acciones de otros actores valiéndose de medios culturales, ideológicos o económicos que complementan los medios diplomáticos.

embargo, aunque por supuesto a nosotros nos interesa el papel de España, no debemos engañarnos ni pensarnos que somos «el centro del mundo», pues la realidad es que, si a China y sus estudiantes les interesa el español, no es tanto por las excelencias de nuestro país sino por ocupar el «corazón huérfano» de esa parte de América (central y del sur) denominada Hispanoamérica, que es donde se concentra el 90% de los hispanohablantes. En cualquier caso, el hecho de que en España también (y en primer término) se hable español, hace que China la incluya en su área de interés.

Los motivos por los que cada día se hace más patente el enorme interés que China tiene por el mundo hispanohablante son, como indica González (2012, p. 2), principalmente, dos: por un lado, por la importancia que para China tiene el comercio con el mundo hispanohablante (ya hablamos del importante mercado que supone) y, por el otro, la importancia cada vez mayor del turismo (tanto a la hora de recibir turistas como de generarlos). Así, para que las relaciones en ambos sectores funcionen de manera adecuada, hacen falta, sin duda, interlocutores bilingües en español y chino.

Es esta necesidad económica la que determina que desde las más altas instancias del Gobierno chino se está impulsando el estudio del español; algo que han entendido los estudiantes, que ven en el estudio de esta lengua minoritaria un «valor de futuro». Esto es algo que se desprende, por ejemplo, de la encuesta realizada por Lu en la Universidad de Jilin (Lu, 2007, como se citó en Bai, 2014, p. 17), en la que el 56% de los encuestados indicó que estudiar español les facilitará encontrar un trabajo. Es decir, los estudiantes chinos no eligen estudiar español por su «amor» a la lengua o la cultura de los países en los que se habla (argumentos que sí suelen utilizar para estudiar francés, por ejemplo), sino por una cuestión puramente laboral.

Ahora bien, lo interesante de ese interés por el estudio del español para desarrollar sus carreras laborales radica, precisamente, en lo que indica González (2012, p. 2): ya no son solo los filólogos los que quieren estudiar español (con la idea de desarrollar carreras como profesores o traductores-intérpretes), sino que hoy en día escogen el español como lengua extranjera profesionales de todo tipo de especialidades (ingenieros, arquitectos, abogados, contables, economistas, periodistas o gestores culturales) que buscan mejorar su perfil de cara a un mercado laboral cada vez más competitivo.

Debido a esto, año a año no solo aumentan las universidades en las que se imparten estudios relacionados directamente con el español²⁹, sino que es seleccionado por estudiantes de otras muchas carreras como primera o segunda lengua y, además, está disparando el aumento de escuelas de idiomas privadas donde el español comienza a ser el gran protagonista (con permiso del inglés).

Pero además de esas ventanas de oportunidades que se están abriendo en la propia China para estudiar español, cabe destacar el papel que juegan y jugarán los chinos que deciden estudiar español o cualquier otra cosa en español fuera de su país, es decir, los que escogen ir a países hispanohablantes (principalmente España³⁰) para estudiar.

No hay que olvidar que hechos como la política del hijo único (hoy reformada) y el enorme y rápido desarrollo del país en las últimas décadas han hecho que en China los recursos familiares se dediquen en exclusiva y con ahínco a una persona, a un estudiante, del que se espera todo. Y dado que cada vez son más las personas que entran al mercado laboral, la competencia es feroz, y, por lo tanto, también lo es el ansia por la formación, que en muchos casos pasa por salir a estudiar al extranjero.

Esto ha provocado que hoy en día «China es ya el principal emisor de estudiantes del planeta, con cerca de 1,27 millones de estudiantes fuera de sus fronteras. [...] Los visados por estudios a España se han incrementado en más de un 130% en los últimos cuatro años³¹». Por lo tanto, como decimos, el papel que juegan y jugarán es y será fundamental, pues sus estancias en el extranjero crearán unos flujos de relaciones más allá del momento presente, ya que probablemente:

[...] los exalumnos volverán cualificados a China, difundirán de manera natural una imagen positiva de España, se ubicarán profesionalmente —y con gran facilidad— en instituciones, organismos o empresas con intereses en el mundo en español o se implicarán en la docencia de la lengua; los lazos harán que vuelvan a España de turismo o para visitar a amistades, propiciarán probablemente que consuman productos españoles y, finalmente, que trasladen a sus hijos un genuino interés por lo español (González 2012, p. 2).

²⁹ La oferta de español todavía se concentra principalmente en el ámbito universitario. Según la información facilitada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín, 55 centros distribuidos por toda la geografía china ofrecen licenciatura en español, 19 estudios de diplomatura y en 16 se ofrece el español como segunda lengua extranjera (González, 2012, p. 2).

³⁰ En la actualidad, aproximadamente 4.000 chinos estudian en España (cifra facilitada por el Ministerio del Interior según González, 2012, p. 2).

³¹ Datos de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Pekín (González, 2012, p. 2).

Por lo tanto, y si se entiende todo lo comentado y teniendo en cuenta que a día de hoy China es la segunda potencia mundial, no es en absoluto extraño que tanto Hispanoamérica y España como China estén deseosos de «hacerse entender», para lo que es esencial formar a interlocutores bilingües en español y chino, lo que da pie a que continuamente podamos ver noticias sobre la firma de acuerdos a todos los niveles entre China o algunas de sus instituciones o empresas y contrapartes del mundo hispanohablante. En definitiva, esta lengua todavía considerada minoritaria en China tiene un enorme potencial presente y futuro.

5. CULTURA Y MITOLOGÍA EN LOS MANUALES DE ELE PARA ESTUDIANTES CHINOS: QUÉ USAN

Hasta este momento hemos centrado nuestra atención en el concepto de cultura y cómo este ha pasado de la intrascendencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras a tener un papel cada vez más relevante, lo que se puede apreciar por la mera existencia de competencia como la sociocultural y la intercultural. Además, nos adentramos en el ámbito de un elemento cultural como lo es la mitología, ya que es el que deseamos utilizar como puente para enseñar lengua y cultura a los estudiantes de ELE.

Asimismo, hemos hablado en profundidad acerca del estudiante sobre el que queremos aplicar nuestras ideas, un alumno con una cultura de aprendizaje muy arraigada que se fundamenta en la herencia confuciana, donde elementos como la memoria, el uso del libro, los papeles de profesores y alumnos, así como aquellos elementos sobre los que prestan atención y sobre los que no, están muy determinados por la propia doctrina confuciana. Sacamos con todo ello a la luz unas características a la hora de aprender y de «estar» en clase que, *a priori*, hacían difícil aplicar los actuales métodos comunicativos. Sin embargo, también hablamos de que en la actualidad comienzan a plantearse que, quizá, el papel del confucionismo no sea necesariamente negativo y que, en realidad, nos encontramos con un alumnado con mucho potencial y deseoso de cambios en los métodos de aprendizaje. Un alumno cuyas características no estarían tan determinadas por una cultura inamovible como por unas condiciones educativas históricas específicas.

Teniendo esto en mente, además del análisis de los estudiantes y de la influencia histórica del confucionismo en sus formas de estudio, quisimos explicar el sistema educativo del que provienen, por lo que dedicamos un capítulo a explicar el sistema educativo chino, su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras y el papel del español en dicho ámbito.

Finalmente, y como último punto del marco teórico de este trabajo, queremos centrarnos en la esfera quizá más cercana y palpable para los estudiantes a la hora de estudiar una lengua extranjera: los manuales con los que aprende. Con este acercamiento queremos comprobar el tratamiento que reciben la cultura y la mitología en los principales manuales de ELE usados con estudiantes chinos, y para ello nos centraremos en analizar el principal manual de ELE editado y usado en China y el que, quizá, mayor peso tenga fuera de China.

5.1. METODOLOGÍA DE TRABAJO PARA EL ANÁLISIS DE LOS MANUALES DE ELE USADOS CON APRENDIENTES CHINOS

Antes de meternos de lleno en analizar los manuales, queremos centrarnos en definir la metodología usada, pues es la base para dar coherencia al estudio.

En primer lugar, cabe indicar que, como en toda aproximación científica, a la hora de estudiar la adquisición de una segunda lengua podemos partir de una teoría que intentamos validar o, al contrario, sacar unas conclusiones teóricas *a posteriori*, es decir, una vez realizada la investigación empírica. Nosotros nos hemos decantado por la segunda de las fórmulas, ya que es nuestra intención comprobar, mediante el análisis de ambos manuales, el tratamiento que reciben la cultura y la mitología.

Para llevar a cabo el análisis se hará uso de una metodología inicialmente descrita por Grotjahn (1987) y que Manadé (2018, p. 129) define como «exploratoria-cuantitativa-interpretativa», en tanto en cuanto se busca contenido cultural y/o mitológico (exploratoria), se rellena la subsiguiente plantilla (cuantitativa) y se discuten los resultados y sacan conclusiones a partir de los datos (interpretativa).

Asimismo, para objetivar la información, se hará uso de una versión modificada de una plantilla confeccionada por el propio Manadé (2018, p. 133) con la que se pretende medir la presencia, la frecuencia y la categoría de los elementos culturales en general y mitológicos en particular, lo que facilitará el tratamiento y medición estadística de datos.

En dicha plantilla, tal y como indica Manadé (2018, p. 131), los elementos socioculturales se han agrupado «según la distinción de C/c/kultura de Miquel y Sans (1992, p. 4), la cual, a su vez, se divide en 8 categorías con sus respectivas subcategorías; así, la plantilla suma un total de 29 variables». En segundo lugar, por lo que respecta a la mitología, se incluye un apartado en el que se contabilizarán las muestras (en el caso de que las hubiera) y se indicará si advertimos un verdadero aprovechamiento didáctico o si es solo información facilitada por su interés cultural. La plantilla final se recoge en la Tabla 7 expuesta a continuación:

CONTENIDOS SOCIOCULTURALES		
cultura con minúsculas	Socioeconómica	transporte
		ocupación
		economía
	Vida cotidiana	horarios
		alimentación
		ocio
		turismo
	Relaciones sociales	condiciones de vida
		relaciones personales
		valores, creencias y actitudes
		lenguaje corporal
		convenciones sociales
		estructura familiar
prácticas rituales		
otros contenidos		
Cultura con mayúsculas	Literatura y arte	Obras literarias
		Fiestas tradicionales
		Cine y música
		Pintura y escultura
		Arquitectura
	Historia	Personajes
		Acontecimientos
	Geografía	Clima
		Lugares de interés
		Medio ambiente
Kultura con K		Argot juvenil
		Registro coloquial
		Frases o modismos
		Cultura adolescente
CONTENIDO MITOLÓGICO		
		Elementos mitológicos
		Aprovechamiento didáctico
		Profundización en la explicación del mito

Tabla 7: Plantilla de análisis de los manuales de ELE usados con aprendientes chinos

Tal y como hemos indicado, nos centraremos en analizar el manual de ELE para estudiantes chinos más usado en China y otro manual editado y usado fuera de China. La razón es que consideramos que así no solo podremos sacar a la luz el tratamiento que se hace de los contenidos cultural y mitológico en cada uno de ellos, sino que, además, nos permitirá comparar si hay diferencias a la hora de tratar este contenido.

5.2. LOS MANUALES DE ELE USADOS CON APRENDIENTES CHINOS

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de los profesores y alumnos, participan «otros agentes que no son entidades imparciales y pasivas, sino que aportan y transforman conocimientos y valores» (Jin y Cortazzi, 1999, como se citó en Manadé, 2018, p. 127). Uno de esos agentes es el manual de estudio, el cual, en ocasiones, condiciona el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, si se quiere conocer en profundidad cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje en un lugar concreto, además de analizar al estudiantado y profesorado, su sistema educativo y todo el hecho histórico sobre estos elementos, es necesario analizar, también, el manual.

Parece que no cabe duda de que la evolución en lo referido a la existencia del contenido cultural en los manuales ha seguido un camino netamente positivo en las últimas décadas, pasando de ser prácticamente nulo a aparecer de forma superficial y estereotipada para, finalmente, ser incorporado como un elemento necesario a la hora de estudiar una lengua extranjera y crear la necesaria conciencia intercultural (aunque todavía se encuentran muchos manuales que conciben la cultura como mera información, sin un valor real para ser aprendida ni como elemento con el que trabajar).

Sin embargo, la situación en China, donde la importancia de los libros es vital, hasta el punto de que los estudiantes tienen verdaderas reticencias ante la posibilidad de que el docente no siga lo que el libro indica o, peor aún, que no haga uso de él, y estos últimos no entienden una enseñanza en la que un manual no les dictamine el camino, quizá no haya seguido esa evolución positiva.

De hecho, la realidad es que en China se siguen considerando los manuales como contenedores de «conocimiento», y dado que estamos hablando de manuales para la enseñanza de lenguas extranjeras, en general, eso suele provocar que se deje bastante de lado el conocimiento cultural para centrarse solo en el conocimiento lingüístico. Así, en los manuales, lo normal es que al texto le siga una lista bilingüe de vocabulario, profundas explicaciones fonéticas, una detallada presentación gramatical, oraciones de ejemplo de uso y, por último, ejercicios de consolidación según el mismo enfoque centrado en la gramática, la traducción y la repetición. Eso es lo que queremos probar con nuestro análisis.

5.2.1. Tipologías y principales manuales de ELE usados con chinos

Según indican Jin y Cortazzi (1999, como se citó en Manadé, 2018, p. 128), para analizar un libro de texto hay que distinguir entre «contenido cultural» (qué contenido se trata y a qué cultura se hace referencia) y «medio cultural (contexto en el que se usa el manual).

Atendiendo a lo primero, y teniendo en cuenta que nos estamos centrando en el estudio de ELE, podemos presuponer que en los manuales el «contenido cultural» será cualquier elemento de C/c/kultura de Miquel y Sans y que las referencias serán a elementos culturales de países hispanohablantes. Por lo que respecta al segundo de los elementos, esto es, el «medio cultural», de primeras podemos hacer una distinción entre dos posibilidades: a) los que se usarán en China y b) los que se usarán (presumiblemente) en cualquier país hispanohablante (evidentemente el «medio cultural» no es el mismo en Guatemala que en España, pero nos centraremos en lo que los une: la lengua).

Es decir, si nos ceñimos a las palabras de Jin y Cortazzi, tenemos: a) manuales que se usarán en China frente a libros que se usarán en países hispanohablantes; b) manuales en los que aparecerán elementos de C/c/kultura de países hispanohablantes. Ahora bien, a esos elementos que nombran Jin y Cortazzi nosotros añadiremos uno más: quién lo hace y para quién. Atendiendo a esto, la lista se reduciría a los siguientes manuales:

- específicos para chinos hechos por chinos:

- *Español Básico* 《基础西班牙语》
- *Español ABC* 《速成西班牙语》
- *Español Moderno* 《现代西班牙语》³²

- específicos para chinos hechos por no chinos:

- *¿Sabes?* 《你知道吗? 》
- *Etapas Edición China* 《Etapas 中文版》
- *Español: primer/segundo paso* 《最新西班牙语教程》

- generales adaptados para chinos:

- *Sueña* 《走遍西班牙》
- *Español 2000* 《西班牙语 2000》

³² Haremos uso de la nueva versión: *Español Moderno Nueva Versión* 《新版现代西班牙语》

Es decir, y completando lo anterior, tenemos: a) manuales que se usarán en China frente a libros que se usarán en países hispanohablantes; b) manuales en los que aparecerán elementos de C/c/kultura de países hispanohablantes; y c) manuales hechos por chinos para chinos, hechos por no chinos para chinos o generales adaptados al contexto chino.

5.2.2. Criterios para seleccionar los manuales analizados

Tal y como ya explicamos con anterioridad, vamos a centrarnos en dos manuales, que serán: *Español Moderno Nueva Versión* 《新版现代西班牙语》 y *¿Sabes?* 《你知道吗?》. Pero antes de justificar nuestra selección, explicaremos por qué han sido desechados los demás, con el fin de darle la mayor coherencia posible al propio análisis.

En primer lugar, y empezando por el último bloque de la lista, los hemos dejado de lado porque hemos descartado trabajar con manuales generales adaptados para chinos. La razón es doble: a) por un lado, claramente no son libros dirigidos a el tipo de sujeto que está en el centro de interés de nuestra investigación; y b) en el mejor de los casos esas adaptaciones simplemente se basan en la traducción de los enunciados con el fin de «ahorrar tiempo en explicar cómo se hacen las actividades, y por parte de los alumnos, el ahorro de tiempo en buscar palabras en el diccionario», tal y como indica Sánchez Griñán en la reseña que hace sobre la versión china de *Sueña*; donde, además, añade que «no se puede decir que haya una adaptación al contexto chino desde el punto de vista metodológico-procedimental»³³.

Por lo que respecta al bloque de manuales específicos para chinos hechos por no chinos, la decisión de escoger uno de los manuales ha sido verdaderamente difícil, ya que tanto el manual *Etapas Edición China* 《Etapas 中文版》 como el *Español: primer/segundo paso* 《最新西班牙語教程》 tienen cosas interesantes. A continuación, hacemos una breve presentación de ambos manuales para que se entiendan las razones de su descarte:

³³ La reseña puede ser leída en la web del grupo internacional de investigación académica *SinoELE* en: <https://www.sinoele.org/index.php/novedades/sinoele/manuales/75-suena-version-china>

- *Etapas Edición China* 《Etapas 中文版》 : una de las cosas positivas de este manual es que está orientado a la interacción comunicativa y que las traducciones se han hecho en su justa medida, evitando que su exceso desvíe la atención del estudiante y lo incline a leer en su propia lengua y acabe dependiendo de ella (Lamarti, 2012³⁴). Pero lo que sin duda lo hacía más interesante es que en su versión china han trabajado profesores del Instituto Cervantes de Pekín. Sin embargo, esta fortaleza también puede entenderse como una de sus debilidades, ya que, al adaptarlo al contexto del Instituto Cervantes de Pekín, han priorizado sus necesidades, haciendo que no sea apropiado para otros contextos como, por ejemplo, el universitario (Lamarti, 2012³⁵). Esto supone un problema porque, al ser de uso muy minoritario, pierde peso como manual de referencia.

Además, en el transcurso de la realización de este trabajo nos pusimos en contacto con varios miembros del Instituto Cervantes de Pekín (Jefe de Estudios y profesores) que nos dijeron que, si bien este manual se suele usar en los niveles iniciales, también es muy usado, sobre todo en los niveles superiores, el manual *Aula Internacional* (manual general que no ha sido adaptado al contexto chino) o, incluso, como nos indicó un profesor, «al final cada profesor usa un poco lo que quiere sacando material de diferentes manuales o de elaboración propia».

Finalmente, relacionado con ese poco peso y su incidencia solo en niveles iniciales, también decidimos descartarlo al comprobar que, a pesar de que se prevén futuras adaptaciones al contexto chino para los niveles A2, B1 y B2, a día de hoy solo existen los manuales de los niveles A1.1, A1.2 y A2.1, y dado que nuestro interés se dirige a estudiantes con un nivel B2-C1, entendimos que la cantidad y profundidad de contenido cultural en esos manuales podría ser muy limitada.

- *Español: segundo paso* 《最新西班牙語教程》 : un aspecto en el que difiere en relación con el anterior es que, en este caso, las traducciones son más abundantes para facilitar «no solo el trabajo del alumno, sino también el del profesor, en especial el del nativo que no domine la lengua china» (Fang, 2011³⁶).

³⁴Disponible en: <https://www.sinoele.org/index.php/novedades/sinoele/manuales/185-etapas-edicion-china>

³⁵ *Ibid.*

³⁶Disponible en: <https://www.sinoele.org/index.php/novedades/sinoele/manuales/148-sgel-1>

Sin embargo, tiene dos aspectos muy interesantes y que conciernen mucho a esta tesis. Por un lado, a diferencia de la mayoría de los manuales específicos para chinos, que suelen tener una inmensa cantidad de información lingüística, se centra en los aspectos comunicativos y culturales fundamentales. Por el otro, usa una:

Metodología ecléctica [que] se compaginan técnicas y principios propios de la tradición china de enseñanza/aprendizaje con otros adoptados de enfoques occidentales contemporáneos (comunicativo, por tareas, centrado en la acción, etc.). Adaptándolos y combinándolos, se diseñan unas tareas de aprendizaje (diálogos, juegos, canciones, etc.) variadas, amenas y motivadoras [...]. En este sentido, merece la pena resaltar la alternancia a lo largo del libro entre los procesos deductivos tradicionales (de la regla a los ejemplos) y los procesos inductivos (de los ejemplos a la regla). (Fang, 2011³⁷)

A pesar de que consideramos que esos dos puntos podían ser de gran interés para nosotros, hubo otras dos cuestiones que nos resultaron decisivas para descartarlo. La primera es que, al igual que el manual anterior, solo alcanza a niveles muy básicos, siendo el más elevado un A1.2. En segundo lugar, fue importante el hecho de que sea un manual «elaborado específicamente para alumnos taiwaneses» (Fang, 2011³⁸).

Obviamente no deseamos ahondar en enredos políticos que se escapan a lo que este trabajo pretende, por lo que no deseamos valorar la relación política entre la República Popular de China y la República de China, más conocidas internacionalmente como China y Taiwán. Sin embargo, sí queremos comentar algunas cosas al respecto que nos hicieron considerar que este manual no era apropiado para nuestro análisis:

En primer lugar, está la «cercanía» de Taiwán a Occidente, cimentada tras la huida a la isla del bando nacionalista tras su derrota con el bando comunista en la Guerra Civil China. Aquel hecho provocó que, en el contexto de la Guerra Fría, y a pesar de que las formas políticas no eran las más «apropiadas» para el mundo occidental, pues se estableció como un estado autoritario regido por la ley marcial, recibiera el apoyo de Naciones Unidas y fuera considerado el aliado frente a la China comunista. Relación que se profundizó a partir de la década de los 80, cuando comenzaron las reformas del sistema político y la consecuente democratización y su conversión en economía capitalista.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*

Es esa relación cercana la que ha hecho que, a pesar de seguir siendo étnicamente chinos y de mantener sus rasgos culturales muy definidos, algunos elementos culturales occidentales no les sean tan extraños, por ejemplo, como puede ocurrir en política (democracia, partidos, debates, etc.), festividades religiosas (Navidad, Semana Santa o Pascua) o la cultura popular (el acceso libre a internet y la televisión).

En segundo lugar, tenemos el hecho de que, a pesar de que en Taiwán el idioma oficial y mayoritario es el chino mandarín³⁹, en su forma escrita, al contrario que en China, ha mantenido los caracteres tradicionales⁴⁰. Asimismo, y debido a la cada vez mayor fuerza de la conciencia nacional en Taiwán, tanto la pronunciación como el vocabulario y la gramática están fuertemente influenciados por el del idioma taiwanés (*min nan* o *hokkien*). Todo esto hace que, a pesar de que el idioma oficial sea el chino mandarín, este tenga ciertas diferencias con el chino mandarín de la China continental y, por lo tanto, provoca que un manual como este, dirigido a taiwaneses, probablemente no sea la mejor opción para ser usado a la hora enseñar español a todos los chinos.

En definitiva, las cosas positivas del primero de los manuales serían: metodología comunicativa, no excesiva presencia del chino y elaboración por parte del Instituto Cervantes. Por lo que respecta a las cosas negativas: poco uso real y disponibilidad solo en niveles muy básicos. En lo concerniente al segundo de los manuales, las cosas positivas serían: se centra en los aspectos comunicativos y culturales y una metodología en relación con la que nosotros proponemos. Por lo que respecta a las cosas negativas: excesiva presencia del chino, disponibilidad solo en niveles muy básicos y dirigido a estudiantes taiwaneses.

Por lo tanto, y teniendo todo esto en cuenta, decidimos decantarnos por usar para nuestro análisis comparativo el manual *¿Sabes? 《你知道吗?》*, pues consideramos que cumple con los requisitos necesarios. En lo concerniente al primer bloque de manuales, aquellos específicos para chinos hechos por chinos, la decisión ha sido fácil, pues *Español Moderno Nueva Versión 《新版现代西班牙语》* es el libro de referencia.

³⁹ Sus lenguas oficiales son: chino mandarín, *min nan* o *hokkien*, *hakka* y las lenguas formosanas (pertenecientes a la familia austronesias y no a las sino-tibetanas, como las otras).

⁴⁰ Incluso con ciertas diferencias en relación con los caracteres tradicionales usados, por ejemplo, en Hong Kong, sobre todo en lo referido a variantes ortodoxas y vulgares de los sinogramas.

5.3. DESCRIPCIÓN DE LOS MANUALES ANALIZADOS

5.3.1. *Español Moderno Nueva Versión*

5.3.1.1. *Introducción al manual*

El *Español Moderno Nueva Versión* es una reedición actualizada de la primera edición realizada por el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Pekín entre 1962 y 1964 (convirtiéndose en el primer material creado específicamente para chinos) que ya era, según su propio autor, el hispanista chino Dong Yansheng, el «curso de español más usado en los centros de enseñanza de China Continental» (2010, p. 1).

La nueva colección, que consta de cuatro tomos con los que «el aprendiz debería tener un control absoluto de la lengua» (Anglada y Zhang, 2012, p. 49), está basada en una metodología estructuralista que «persigue la mecanización y automatización de contenidos» (Hidalgo, 2009, p. 237) y ha sido creada con el objetivo de dar a «conocer la lengua española y consolidar los conocimientos lingüísticos fundamentales como base para entender y apreciar la cultura y la literatura españolas» (Yang, 2012, p. 19).

Su importancia es tal que en «torno a sus distintos volúmenes se articula el proceso formativo en lengua española en la etapa universitaria» (Hidalgo, 2009, p. 237), siendo utilizados en los primeros tres años académicos de la carrera universitaria de Lengua Española o Lengua y Literatura Españolas. Asimismo, sus volúmenes son usados tanto en la educación secundaria como en las academias de idiomas.

Los elementos clave para su prevalencia sobre todos los demás manuales son varios, pero podemos destacar que se debe, en primer lugar, a que, frente a los editados en el extranjero, es el único que sigue una metodología con la que los estudiantes y profesores chinos se sienten más cómodos. Asimismo, y como aspecto fundamental, es el único que incluye todo el proceso de enseñanza desde nivel básico al avanzado, por lo que los estudiantes y profesores prefieren empezar con él desde el principio, ya que será con el que tendrán que acabar llegados a los niveles superiores. Por último y quizá más importante, es que, al contrario que en la mayoría de los manuales editados en el extranjero, que a partir de los niveles intermedios hacen uso casi exclusivamente de la lengua meta, en el *Español Moderno* (y su nueva versión) se mantiene en todos sus volúmenes el uso del chino para las explicaciones, lo que, para los alumnos chinos, debido a sus características y formas de aprendizaje, es fundamental.

5.3.1.2. Análisis del manual

FICHA TÉCNICA	
Título	<i>Español Moderno Nueva Versión 3</i>
Autor	Dong Yansheng
Año	2002
Ciudad	Pekín
Editorial	Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín
Nivel	B1+

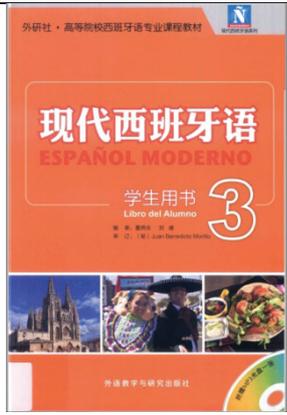


Tabla 8: Ficha técnica del manual *Español Moderno Nueva Versión 3*

Hasta hace no demasiados años el *Español Moderno*, en su versión antigua, constaba de seis tomos, cada uno de los cuales, en principio, iba dirigido a cubrir los niveles desde el A1 hasta el C2. Sin embargo, la nueva edición consta de cuatro tomos, y aunque no se explica cuál es la división de niveles, hemos concluido que la correspondencia sería la siguiente:

第一册A1 → El primer tomo abarca el A1

第二册A2-B1 → El segundo tomo abarca el A2-B1

第三册B1-B2 → El tercer tomo abarca el B1-B2

第四册B2-C1有些够不着 → El cuarto tomo abarca el B2 y los comienzos del C1

A pesar de que nuestra unidad didáctica va dirigida a alumnos que ya tienen un nivel B2 y desean alcanzar un C1, y que por lo tanto podríamos hacer uso para este análisis del *Español Moderno Nueva Versión 4*, sin embargo, para que la diferencia de nivel con respecto al manual con el que haremos la comparación (*¿Sabes 2?* que alcanza hasta el B1) no fuera excesiva, nos hemos decantado por hacer uso del *Español Moderno Nueva Versión 3*, pues abarca el nivel B1 y los comienzos del B2, por lo que en la ficha técnica lo hemos calificado como B1+. Tras el análisis veremos si esa equidad lingüística también supone una equidad en el contenido cultural o si, por el contrario, el hecho de ser manuales editados en diferentes países y bajo parámetros metodológicos diferentes, afecta a estos contenidos.

5.3.1.2.1. Estructura, organización y diseño

El manual contiene 16 unidades, y aunque pudiera parecer que cada una de ellas está dividida de cuatro secciones, *Función Comunicativa*, *Ejemplos con algunos vocablos usuales*, *Gramática* y *Conocimiento sociocultural*, tiene una quinta sección: *Ejercicios*.

- La primera sección, *Función Comunicativa* (denominación usada en la portada de la unidad pero que pasa a denominarse *Texto* en el interior) está dividida en dos partes bien diferenciadas:

En primer lugar, se presentan dos textos (a menudo adaptados y relacionados entre ellos) que pueden ser de carácter literario (*El paño maravilloso* adaptación de la obra del Infante Don Juan Manuel), biográfico (la vida de Juan Manuel), histórico (*El Inca Atahualpa*), científico (*La cultura hispanoamericana: cultura del mestizaje*), etc. y que responden a las funciones comunicativas que se van a trabajar en la unidad (por ejemplo, en la primera unidad se indica que se van a trabajar la narración y la descripción de sentimientos y para ello se usan los textos *El paño maravilloso* y una pequeña biografía de su autor, Infante Don Juan Manuel).

En segundo lugar, y siempre en función del texto, una lista de vocabulario (en la que solo se ofrece la traducción al chino) y de verbos irregulares (en ocasiones no aparecen conjugados, sino que remite a los estudiantes a conjugarlos como verbos que ya conocen); asimismo, suele aparecer una lista de palabras adicionales o de nombres propios.

1-3 词汇表 VOCABULARIO

paño	m.	呢绒, 布料	señalar	tr.	指着; 指出
maravilloso, sa	adj.	极好的, 神奇的	precioso, sa	adj.	宝贵的, 精美的
pícaro, ra	m./f.	无赖, 混账儿	dibujo	m.	图案, 图画
fabricar	tr.	制造	remirar	intr.	反复看
ladrón, na	m./f.	小偷, 贼	asustar(se)	tr.; prnl.	使害怕; 害怕
soberano, na	m./f.	君主, 国王	reflexionar	intr.; tr.	思考, 考虑
extraordinario, ria	adj.	异常的, 非同一般的	callar(se)	tr.; intr.; prnl.	使沉默; 沉默; 住嘴
			gobernante	m./f.	统治者
			montar	intr.; tr.	骑

补充词汇 PALABRAS ADICIONALES

artesanía	f.	手工艺	burlar	tr.	欺骗
averiguación	f.	调查	dibujar	tr.	绘画

专有名词 NOMBRES PROPIOS

Jesucristo	耶稣基督
------------	------

不规则动词 VERBOS IRREGULARES

proponer: Se conjuga como *poner*.
reír: Se conjuga como *sonreír*.
requerir: Se conjuga como *herir*.

变位中有书写变化的动词 VERBOS CON CAMBIOS ORTOGRÁFICOS EN ALGUNAS CONJUGACIONES

averiguar:	presente del indicativo	presente del subjuntivo
	averigüe	averigüe
	averiguaste	averigües
	averiguó	averigüe
	averiguamos	averigüemos
	averiguasteis	averigüéis
	averiguaron	averigüen

Imágenes 10-13: Muestras de lo expuesto en las Unidades 1 y 3 (págs. 4, 5 y 62)

- La segunda sección, *Ejemplos de algunos vocablos usuales*, es la parte dedicada al léxico y en ella se explican algunas palabras que pueden conducir a ambigüedad o que pueden tener más de un uso; en este caso no solo se ofrece una traducción al chino, sino que, además, se muestran, a modo de ejemplo, algunas oraciones en español de los diferentes usos de la palabra.

常用词汇例句 EJEMPLOS CON ALGUNOS VOCABLOS USUALES

I. al cabo de ……之后

1. Pedí una beca al Ministerio de Educación para ir a estudiar a México y al cabo de dos semanas me la concedió.
2. Los conquistadores llevaron al Nuevo Continente el español que, al cabo de varios siglos, llegó a ser la lengua nacional de una veintena de naciones.
3. Alicia, te he mandado un paquete de libros. Si al cabo de dos días no los recibes, llámame.
 Gracias, Paco. Te llamaré cuando los reciba.
4. Al cabo del tiempo acordado (商定的), los estafadores le entregaron al rey el traje hecho con un paño maravilloso.

Imagen 5: Muestra del léxico Unidad 1 (pág. 5)

- En tercer lugar, encontramos la sección *Respecto al lenguaje*, que es la dedicada a la gramática de la unidad (al igual que en el primer caso, pasa de denominarse así en la portada de la unidad a *Gramática* en el interior).

语法 GRAMÁTICA

三. 双重补语 IR + adj. o p.p. (Complemento mixto: IR + adj. o p.p.)

我们已经多少接触过双重补语的不同形式。形容词或过去分词与动词 *ir* 合用，也可以构成双重补语，同时修饰主语和谓语动词，并与主语保持性、数一致。

- 例**
- ① La gente vio que el rey *iba desnudo*.
 - ② Marcos descubrió que los dos hombres que *iban montados* cada cual en su caballo eran sus hermanos.
 - ③ La mujer *se fue* a casa muy *preocupada*, pues no sabía qué era lo que la esperaba.
 - ④ Las chicas *se fueron contentas* después de la fiesta.

Imagen 15: Explicación gramatical de la Unidad 1 (pág. 12)

- La cuarta sección, denominada *Conocimiento sociocultural*, es una absoluta novedad en esta nueva versión del manual y de gran interés para nuestro trabajo, pues, *a priori*, desmonta nuestra idea preconcebida de que en los manuales hechos en China no se atiende a la cultura.

- La quinta sección, que en principio no aparece en la presentación de cada unidad, está dedicada a un amplio número de ejercicios que ocupan la mitad o más de cada unidad. Estos ejercicios se dividen, a su vez, en dos partes:

a) Trabajos que se realizan en clase: se comienza con una serie de ejercicios de audición en los que bien tienen que rellenar los vacíos de información, bien practicar la fonética y la entonación de las letras y sonidos que más problemas dan a los estudiantes chinos a la hora de acercarse al español, un ejercicio de conjugación de verbos y otro en el que tienen que contestar una serie de preguntas sobre el texto:

练习 EJERCICIOS

1-4

I. 请听录音，在空白处填入适当的字母 (Escuchando la grabación, rellene los espacios en blanco con las letras adecuadas):

1. El __y man__ a los arte__nos que le fabrica__n un pa__mara__lloso.
2. No es__bien que ha__is tanto rui__a esta__ra porque mucha__te ya está acosta__.
3. Es im__sible que te__n la tela y con__ciones con ella el ves__del rey en__a semana.
4. Cuando__as los dibu__que a__nan el palacio, __darás admira__.

练习 EJERCICIOS

2-4

I. 请跟随录音朗读下列谚语，注意语音和语调 (Siguiendo la grabación, lea las siguientes frases hechas poniendo atención a la fonética y la entonación):

1. A falta de pan, buenas son tortas.
2. Buscas al burro y estás montado en él.
3. Comer para vivir y no vivir para comer.
4. De tal palo tal astilla.

II. 请将下列动词变为所要求时态的所有人称 (Conjuge los verbos en todas las personas de los tiempos indicados):

1. En pretérito indefinido del indicativo y pretérito imperfecto del subjuntivo:

adornar, andar, asustarse, averiguar, conceder, confeccionar, creer, dar, decir, enterarse, entregar, explicar, fabricar, hacer, impedir, mentir, parecer, poder, proponer, reírse, repetir, requerir, saber, servir, tejer, temer, tener, ver, volver;

2. En presente y pretérito imperfecto del indicativo:

asumir, atreverse, averiguar, burlar, callarse, conceder, confeccionar, dedicar, dibujar, empezar, estafar, fabricar, impedir, mentir, montar, ordenar, participar, proponer, reconocer, recordar, reflexionar, reírse, requerir, señalar, tejer;

1-5

III. 请听录音，口头回答关于课文的问题 (Escuche las preguntas sobre los textos y contestélas oralmente en español).

Imágenes 16-19: Muestras de ejercicios de la Unidad 1 y 2 (págs. 14, 15 y 35)

A continuación, se presenta una enorme variedad de actividades guiadas con las que se trabaja el contenido gramatical y léxico de cada unidad a base de ejercicios de prueba de conocimiento, de traducción chino-español y viceversa, de selección, de rellenar huecos con palabras dadas o no, etc., de los que ofrecemos algunos ejemplos.

IV. 请将下列句子变为间接引语 (Transforme en estilo indirecto las siguientes oraciones):

- Ya enterado de que los tres supuestos artesanos eran capaces de fabricar un paño maravilloso, el rey les mandó: "Hacedme una tela de naturaleza fantástica."

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

- El rey se alegró de que _____ (haber) gente capaz de fabricar un paño de naturaleza fantástica.
- Los tres pícaros pidieron al monarca que les _____ (conceder) las condiciones necesarias para que _____ (dedicarse) tranquilamente a su trabajo.

VII. 请将下列句子译为西班牙语 (Traduzca al español las siguientes oraciones):

- 孩子们小心翼翼地过街。
过街要小心翼翼。
- 突然，餐厅服务员把所有的灯都关了。
突然，所有的灯都熄灭了。

Imágenes 20-22: Muestras de ejercicios de la Unidad 1 (págs.15-17)

IX. 词汇练习 (Ejercicios del léxico):

A. 请用下列词语的适当形式填空 (Complete las oraciones con la forma adecuada de las expresiones que se dan a continuación):

*al cabo de antes (de / de que) asustar(se) averiguar
impedir reconocer susto*

- El gerente le dijo a su secretaria: "_____, por favor, qué está pasando. ¿Por qué tardan tanto en llegar los productos que hemos encargado?"
- Te traigo una noticia no tan buena, pero no _____.

B. 请根据短文的语义选择下列词语的适当形式填空 (Rellene los espacios en blanco utilizando, en forma adecuada y siguiendo el sentido del texto, las expresiones que se dan a continuación):

al cabo de antes asustar(se) averiguar impedir susto reconocer

Anoche me acosté bastante tarde. Como no sentía demasiado sueño, me puse a leer, y _____ media hora, me vino un sueño tan grande que me quedé dormida. No

C. 请听完解释之后说出确切的词语 (Al escuchar la perífrasis, diga el vocablo correspondiente):

- Hacer preguntas o gestiones para conseguir información acerca de una cosa: _____
- No hablar: _____
- Pedir / recibir el pago de una cosa: _____
- Tomar para sí una cosa con engaño: _____
- Persona que estafa: _____

Imágenes 23-25: Muestras de ejercicios de léxico de la Unidad 1 (págs.19 y 20)



XI. 请用介词或介词与冠词的缩合形式填空 (Rellene los espacios en blanco con las preposiciones o la forma contracta de preposición y artículo):

Mi familia llevaba muchos años viviendo _____ un pequeño pueblo metido _____ las montañas. Teníamos una parcela _____ tierra _____ que mi padre cultivaba maíz. Él se encargaba, solo, _____ todas las labores. Mi madre no lo podía ayudar, porque sufría _____ corazón. Nosotros, los hijos, mucho menos. Yo, _____ ser niño todavía y porque, además, iba _____ colegio todos los días. Mi hermana _____ dieciocho años, tampoco, porque era profesora _____ primaria y enseñaba varias asignaturas _____ una escuela que quedaba bastante lejos _____ casa. Fue una época muy dura _____ nosotros.

VII. 请根据需要用关系代词 QUE 或 (EL/LA, LOS/LAS) CUAL/ES 填空 (Rellene los espacios en blanco con los pronombres relativos QUE o [EL/LA, LOS/LAS, CUAL/ES] según convenga):

1. Te he traído algunos libros _____ te interesan.
2. Esta noche usted puede dormir en la habitación de mi hijo, _____ está al fondo del pasillo, a la izquierda.
3. En aquel entonces la gente creía que la Tierra era cuadrada y plana, alrededor de _____ había un abismo sin fondo.

Imágenes 26 y 27: Muestras de ejercicios de rellenar huecos Unidades 1 y 2 (págs. 21 y 38)

Este primer bloque de ejercicios finaliza siempre con un ejercicio de dictado y otro de escucha y habla.



XII. 听写 (Dictado).

XIII. 请听录音, 口头复述短文 (Escuche la grabación y luego haga una versión oral resumida).

Imagen 28: Muestra de ejercicios finales Unidad 1 (pág. 22)

b) Trabajos de casa: una serie de ejercicios con los que se busca que los alumnos vuelvan a trabajar el texto, por ejemplo, releýendolo, relatando la historia desde el punto de vista de diferentes personajes o «montando» una breve pieza teatral; finalmente, se les pide que traduzcan al español una serie de oraciones en chino.



XIV. 作业 (Trabajos de casa):

1. 朗读课文。
2. 会话题目:
 - 1) Relate la historia como si fuera uno de los burladores;
 - 2) Relate la historia como si fuera uno de los cortesanos del rey;
 - 3) Relate la historia como si fuera uno de los curiosos que observaban el paseo del rey desnudo;
 - 4) Monte una breve pieza de teatro basada en el argumento de la historia.
3. 请将下列句子译成西班牙语:
 - 1) 面对如此的不公正, 我们不会沉默。
 - 2) 小姑娘, 你在画什么?
 - 3) 大部分学生参加了上学期组织的文化活动。

Imagen 29: Muestra de ejercicios para hacer en casa Unidad 1 (pág. 22)

Como podemos ver, por lo que respecta a la estructura general del manual y cómo afecta a la metodología de enseñanza, sus unidades son muy extensas y están marcadas por un carácter tradicional en las que priman el peso de la gramática y del léxico, que son trabajados con una enorme cantidad de ejercicios. En estos ejercicios se pone prácticamente todo el peso sobre la comprensión lectora y expresión escrita, dejando de lado el trabajo de la comprensión auditiva y expresión oral, hasta el punto de que en los pocos ejercicios en los que se trabajen, el objetivo es escribir la palabra escuchada, contestar preguntas sobre el texto, adivinar un vocablo concreto que se ha estudiado y hacer una versión resumida de un audio. Es decir, no hay cabida para la interacción entre los estudiantes, ya que, básicamente, se enfrentan a actividades que tienen que leer y resolver de manera escrita en solitario. Por todo ello, puede afirmarse que el manual define el método y el profesor es tan solo el que vehicula el aprendizaje y completa las explicaciones y corrige los ejercicios (Zhu, 2010, como se citó Anglada y Zhang, 2012, p. 49).

Sin embargo, y a pesar de todo, cabe destacar la interesante evolución en comparación con la versión antigua del manual en dos sentidos. Por una parte, sus aspectos gráficos han mejorado considerablemente, ya que, si antes las únicas imágenes eran fotos o viñetas en blanco y negro y solo se utilizaba un único tipo de letra, ahora se juega con los colores para todo tipo de cosas y se usan varios tipos de letras según la sección. Esto es algo que evidencia un intento de modernización, aunque sea a nivel visual. Pero aún más interesante en esta evolución es la inclusión de manera específica de una sección dedicada al contenido sociocultural. Ahora bien, ¿qué se incluye? ¿cómo se incluye? ¿para qué se incluye?; estos interrogantes son los que intentaremos dilucidar en el siguiente epígrafe.

5.3.1.2.2. La integración de los contenidos culturales y mitológicos

Finalmente, ha llegado el momento de analizar la parte que nos ocupa: la presencia de la cultura y la mitología en el manual. Tal y como comentamos, para nosotros fue una sorpresa que si quiera existiera una sección dedicada a aspectos socioculturales, lo que en un principio hizo plantearnos si podíamos estar equivocados en todo nuestro planteamiento; sin embargo, pronto nos dimos cuenta de que esa inclusión de los aspectos culturales quizá no fuera más que «maquillaje», cosa que deseamos dilucidar con el análisis profundo del manual.

Los contenidos culturales, aunque dispersos en el cuerpo de la unidad, aparecen en unos puntos concretos de esta. Por un lado, tenemos los textos y la sección de *Conocimiento sociocultural*, que es donde se concentra la mayoría del contenido cultural. Por otro, tenemos los ejercicios, donde solo unos pocos están relacionados con los textos y su contenido cultural, quedando el resto (casi) totalmente ajenos a ese contenido. Por último, no queremos desdeñar el contenido cultural que aparece a nivel visual, tanto en la imagen de portada como en las que suelen acompañar a los textos, así como las imágenes que, en ocasiones, aparecen al final de la sección dedicada a la gramática, las que se incluyen en la sección de *Conocimiento sociocultural* y un mismo dibujo que aparece en pequeño en la esquina superior derecha de muchas de las páginas a lo largo del manual y que no hace sino resaltar los estereotipos que existen sobre España: una mujer vestida de flamenco frente a la Sagrada Familia (esta imagen será excluida del análisis por ser, sin duda, la imagen menos llamativa y quizá a la que menos presten atención los alumnos).

Comentaremos la aparición de este contenido cultural y mitológico y el uso que se hace de estos comenzando de atrás hacia adelante:

1. El contenido cultural de las imágenes: en general, y después de haber analizado todas las imágenes que aparecen en el manual, creemos que para su mejor tratamiento las podemos agrupar en dos: a) las imágenes de las portadas de cada unidad, las de los textos y las que, en ocasiones, aparecen al final de la sección de gramática (casi siempre están relacionadas entre sí); y b) las que se incluyen en la sección de *Conocimiento sociocultural*.

Por lo que respecta a las imágenes que se incluyen en la sección de *Conocimiento sociocultural*, estas tienen que ver con el propio contenido cultural de la sección, el cual, sin embargo, no está relacionado con el contenido cultural de la temática de la unidad en la que se inserta. Tras haber trasladado todas ellas a nuestra tabla de análisis, el resultado obtenido del contenido cultural de estas imágenes en las 16 unidades es el que podemos ver en la Gráfica 2:

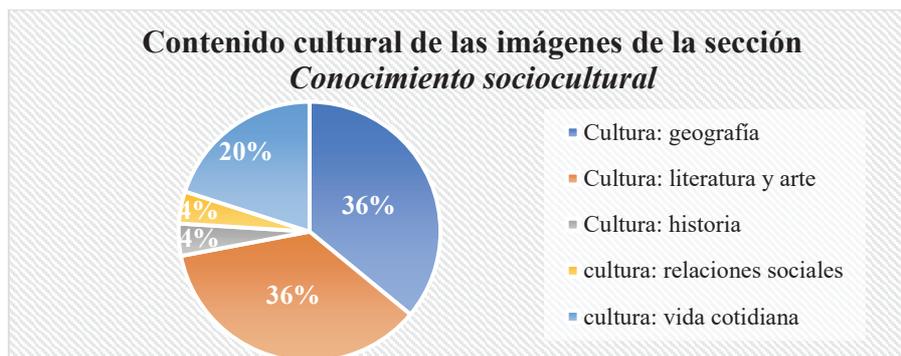


Gráfico 2: Contenido cultural de las imágenes de la sección *Conocimiento sociocultural*

Es evidente que la gran mayoría (76%) se refieren a «Cultura», destacando el contenido relacionado con la *Geografía* (sobre todo *Lugares de interés* y *Medio ambiente*) y la *Literatura y el Arte* (sobre todo *Arquitectura* y *Pintura y Escultura*). En cuanto al contenido referido a «cultura», de ese 20% relacionado con el ítem de *Vida cotidiana*, la gran mayoría lo hace con respecto al tema del *Turismo*. Finalmente, es importante mencionar el hecho de que ninguna de las imágenes hace referencia a la «cultura» ni la mitología.

Finalmente, por lo que respecta al primer grupo de imágenes, el resultado es el que podemos ver en la Gráfica 3:



Gráfico 3: Contenido cultural de las imágenes de portada, texto y gramática

Tras analizar los datos, podemos comprobar que, aunque el número total de imágenes relacionadas con el contenido referido a la «Cultura» ha bajado a 59%, sin embargo, sigue siendo el contenido mayoritario, intercambiando las posiciones entre *Geografía* y *Literatura y Arte*. Aun así, nos parece interesante que el contenido referido a la «cultura» haya ascendido hasta un 38%, habiendo abarcado temas tan diversos como el turismo, la religión, el deporte, los juegos de azar, las estaciones del año, etc.

Pero, sin duda, lo más interesante para nosotros es que, en esta ocasión, un 3% de las imágenes hacen referencia, aunque sea someramente, a temas que hemos querido considerar como mitológicos, como es el caso, en esta ocasión, de la referencia al *Arca de Noé* que vemos en la siguiente figura:



Imagen 30: Imagen sobre el *Arca de Noé* del Texto 1 de la Unidad 4 (pág. 60)

Como resumen de este análisis del contenido reflejado en las imágenes que aparecen en el manual, más allá de la abrumadora mayoría de imágenes relacionadas con el contenido referido a la «Cultura», queremos destacar el nulo aprovechamiento didáctico que se hace de ellas, pues más allá de servir de decorado, no se propone absolutamente ninguna actividad relacionada con ninguna de las imágenes que aparecen en todo el manual. Consideramos que esto es un error, pues el uso de las imágenes para realizar actividades es algo que motiva mucho a los estudiantes, en tanto en cuanto formamos parte de una cultura donde lo visual predomina en nuestra vida y el uso de las imágenes pueden ser muy positivas a la hora de adquirir una lengua extranjera.

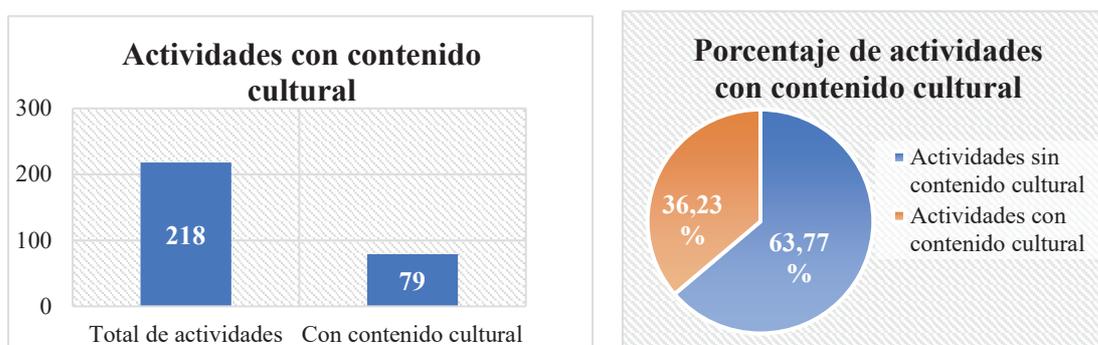
2. El contenido cultural en los ejercicios

En general, y a pesar de que en otros ejercicios van apareciendo algunas oraciones del propio texto de la unidad o de temática relacionada, los únicos ejercicios en los que se trabaja con el contenido cultural de los textos son 5 o 6:

- el primero de los ejercicios que tienen que hacer en clase, que es un ejercicio de fonética en el que tienen que repetir unas máximas, refranes o dichos. Esto nos ha resultado interesante, pues son uno de los elementos culturales que nosotros proponemos trabajar en la unidad didáctica que hemos realizado.
- el tercero de los ejercicios que tienen que hacer en clase, que suele tratar de escuchar y contestar unas preguntas sobre el texto o terminar las oraciones según el sentido del texto.

- el cuarto de los ejercicios que tienen que hacer en clase, que consiste en explicar qué son las palabras en cursiva que aparecen en oraciones sacadas del texto (si son verbos, además, tienen que conjugarlos).
- el décimo y/o el decimoprimer (en algunas unidades solo aparece uno y en otras dos) son ejercicios en los que tienen que conjugar los infinitivos de los verbos dados entre paréntesis (10º) o rellenar huecos con preposiciones o la forma contracta de preposición y artículo (11º) en un texto que puede ser el fragmento de una novela o un texto propio, y que, en ambos casos, no suelen tener relación con el tema principal de la unidad.
- el segundo de los que tienen que hacer en casa, en el que tienen que tratar la temática de la unidad de diferentes formas: relatando desde el punto de vista de diferentes personajes, reinventando la historia, montando una obra teatral, hablando de lo que se sepa sobre el tema o haciendo un diálogo.

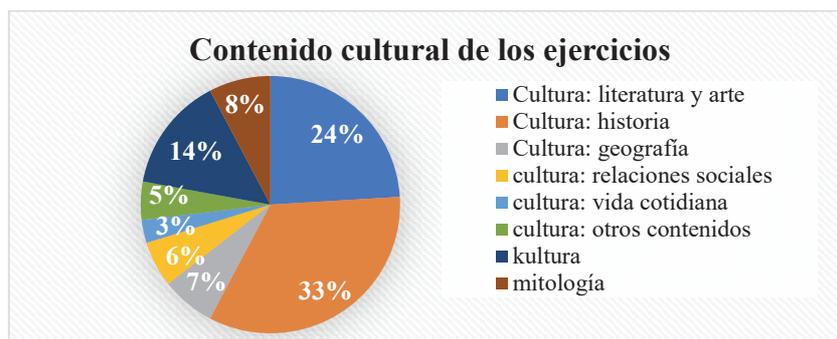
Hecha esta descripción de los ejercicios que tratan temas culturales, queríamos saber qué porcentaje del total de los ejercicios lo hacían. El resultado es que, de los 218 ejercicios con los que cuenta el manual, en 79 de ellos se incluye, de alguna u otra manera, contenido cultural, como podemos ver en las Gráficas 4 y 5:



Gráfica 4: Actividades con contenido cultural/**Gráfica 5:** Porcentaje de actividades con contenido cultura

Ahora bien, y una vez expuesto lo anterior, tenemos que dejar claro que hemos podido apreciar que la finalidad de esos 79 ejercicios nunca es trabajar el propio contenido cultural ni de los textos de las unidades, ni aquel contenido que puede aparecer en esos fragmentos de novelas o textos propios de los ejercicios décimo y decimoprimer. Al contrario, la única finalidad es trabajar el contenido lingüístico, ya que nunca se aprovecha para profundizar en el contenido cultural que sirve como marco para el ejercicio.

Para finalizar con el análisis del contenido cultural de los ejercicios, nos falta por definir qué tipo de contenido cultural se trabaja, lo que podemos ver en la Gráfica 6:



Gráfica 6: Contenido cultural de los ejercicios

A partir del análisis realizado de todos los ejercicios con contenido cultural hemos podido comprobar que, una vez más, la mayoría (64%) tratan temas de contenido referido a la «Cultura». Especialmente significativo a este respecto nos ha parecido el gran volumen de ejercicios en los que se tratan temas históricos, especialmente los referidos a *Acontecimientos y Personajes*, destacando sobre todos los temas la figura de Cristóbal Colón, que es protagonista en muchos ejercicios a lo largo del manual.

También nos parece interesante señalar el papel que juega el contenido de «kultura», que es tratado en el primer ejercicio de cada unidad. En dicho ejercicio, los alumnos, para practicar la fonética, tienen que repetir unas máximas, refranes o dichos que se incluirían en el ítem *Frases o modismos* de la tabla y, por lo tanto, serían contenido de «kultura». Sin embargo, es una pena comprobar que lo único que se hace es un ejercicio de repetición, pero en ningún caso se explican ni se realiza ninguna actividad más.

Por último, queremos destacar el papel de la mitología que, con un 8%, aparece más que temas como *vida cotidiana, relaciones sociales* e, incluso, *Geografía*. Gracias al análisis hemos podido comprobar que, a excepción de una de las actividades, en la que el tema mitológico que se trata tiene que ver con la fundación de México, el resto tienen que ver con temas relacionados con la mitología clásica. Así, hay dos ejercicios sobre el mito de *Edipo y la Esfinge* y otro, muy interesante, en el que se trabaja con dichos en los que aparecen expresiones relacionadas con la mitología clásica como *talón de Aquiles*. Otro de los temas tratados es el del *Arca de Noé*, que se pone en relación con un mito chino que también trata el tema de la inundación: *Dayu sometió las aguas*.

XI. 请在必要时用介词和冠词或两者的缩合形式填空 (Rellene los espacios en blanco con las preposiciones y los artículos que hagan falta, o la forma contracta de preposición y artículo):

_____ China, existen también _____ leyendas que tratan _____ algo parecido _____ diluvio bíblico: las inundaciones a causa de las lluvias torrenciales. _____ ejemplo, lo que se cuenta _____ Dayu.

75

现代西班牙语 学生用书3

Se dice que _____ salvar _____ país _____ inundaciones, fueron llamadas _____ corte muchas personas inteligentes. _____ mayoría _____ ellas recomendaron construir _____ diques (堤坝) _____ lo largo _____ los ríos, pero _____ aguas los destruyeron y se llevaron todo lo que encontraron _____ su paso. Finalmente, encargaron _____ Dayu la tarea _____ luchar _____ inundaciones, y él, _____ comienzo, mostró gran dedicación _____ su trabajo. _____ cuenta la tradición, año _____ año, durante su recorrido _____ país, pasó varias veces _____ delante _____ su casa, pero nunca entró _____ ver _____ los suyos _____ andar muy ocupado. Además, _____ cuanto _____ manera _____ vencer _____ inundaciones, aplicó _____ nuevos métodos. No se ocupó _____ construir _____ diques sino _____ drenar (疏通) _____ ríos y abrir _____ canales (运河). Y así condujo, primero, todas _____ aguas _____ grandes ríos y luego _____ mar. Debido _____ sus importantes servicios, Dayu fue proclamado soberano _____ país.

练习 EJERCICIOS

14-4

I. 请跟随录音朗读下列句子, 注意语音和语调 (Siguiendo la grabación, lea las siguientes oraciones, poniendo atención en la fonética y en la entonación):

1. Cuando un hombre manifiesta un exagerado amor por su madre y rivalidad hacia su padre, se cree que padece el Complejo de Edipo.
2. Cuando una mujer manifiesta un exagerado amor por su padre y rivalidad hacia su madre, se dice que padece el Complejo de Eléctra.
3. No le haga caso. Lo que dice son puras lágrimas de cocodrilo.
4. Las consecuencias de la constante destrucción de los recursos naturales es una Espada de Damocles sobre la humanidad.
5. Por un lado nos halagan con palabras bonitas y, por otro, nos amenazan con echarnos si no les obedecemos: típica práctica de garrote y zanahoria.
6. No me digas que no: todos tenemos nuestro talón de Aquiles.
7. Para esa región, la guerra fue como una caja de Pandora: al estallar, los males se sucedieron uno tras otro, sin parar, por muchos años.

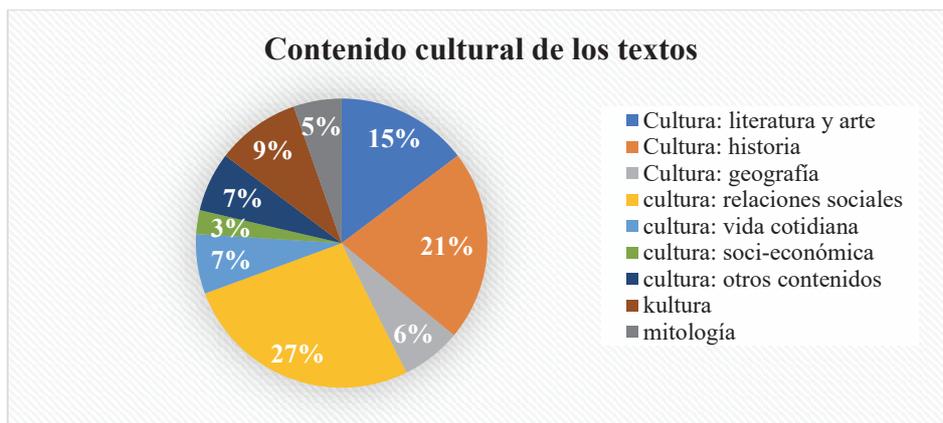
Imágenes 31 y 32: Ejercicios con contenido mitológico de Unidad 4 (pág. 75-76) y Unidad 14 (pág. 300)

El hecho de que aparezca el tema del *Arca de Noé* y se ponga en relación con este mito chino tiene una doble importancia para nosotros. En primer lugar, es interesante la ventana de oportunidades que se abre para trabajar la interculturalidad a partir del trabajo con dos mitos similares de la cultura china y occidental. En segundo lugar, nos resulta especialmente interesante porque fue el tema que descartamos, por falta de tiempo y espacio, a la hora de realizar nuestra unidad didáctica (sin duda, es uno de los temas que nos guardamos para, en un futuro, ampliar dicha unidad didáctica).

3. El contenido cultural de los textos y la sección de Conocimiento sociocultural:

Tal y como ya quedó expuesto, es en los textos y en la sección de *Conocimiento sociocultural* donde aparece una mayor cantidad de contenido cultural.

Por una parte, en lo que se refiere a la sección *Textos*, queremos recordar que esta se compone de dos textos, siendo el primero en el que se presenta el tema de la unidad y el segundo, normalmente, un breve diálogo o reflexión que, de alguna forma u otra, está relacionado con el contenido del primero de los textos. En cuanto a su contenido cultural, queda reflejado de la siguiente forma en la Gráfica 7:



Gráfica 7: Contenido cultural de los textos

Como podemos comprobar, el contenido de «Cultura» ha bajado hasta un 43%, pero no solo eso, sino que, en esta ocasión, el contenido más presente no es ninguno de «Cultura», sino uno de «cultura». Este es un hecho que nos ha llamado la atención, pues, durante el proceso de la introducción de datos, la sensación que teníamos era que, una vez más, el contenido mayoritario estaba siendo el de *Literatura y Arte* o el de *Historia*, ya que abundan los textos sobre acontecimientos, personajes, literatura y pintura. Sin embargo, al acabar de anotar los datos y hacer el recuento, nos llevamos la sorpresa de que, en esta ocasión, el tema más tratado era el de las *relaciones sociales*.

Tras analizar el resultado, nos hemos dado cuenta de que esto se debe a que en los segundos textos abundan los diálogos entre pares (padre/hijo, camarero/cliente, dueño/cliente, amigo/amigo) que exponen sus creencias y pensamientos sobre diferentes temas. Es por ello por lo que los *ítems* relacionados con las *relaciones personales* y el de *valores, creencias y actitudes* ha ganado mucho peso en el resultado final. Asimismo, el peso de estos segundos textos también se ve reflejado en el 9% del contenido relacionado con la «kultura», pues en muchos de los textos la comunicación entre esos pares se hace mediante un registro coloquial.

Finalmente, por lo que al contenido sobre mitología respecta, vemos que tan solo alcanza un 5%, apareciendo tan solo en 4 de los 32 textos. Lo que más interesante nos ha parecido es que, aparte del tema del *Arca de Noé*, los otros temas mitológicos que aparecen están relacionados con Edipo. Así, en dos de ellos se habla sobre su encuentro con la Esfinge y, en otro texto en el que se habla de la idea del *destino*, se cuenta la profecía que lo llevó a matar a su padre y casarse con su madre.

El tema de Edipo y su encuentro con la Esfinge viene propiciado por el hecho de que en la Unidad 12 se hable sobre antiguo Egipto, las pirámides y la Esfinge, lo que se aprovecha para indicar que ese elemento mitológico fue luego tomado por los griegos, suponiendo el intento más claro de llevar a cabo una explicación cultural. Por su parte, el texto que habla sobre la profecía que se cierce sobre Edipo es usado para nombrar el *complejo de Edipo*, que luego dará pie a que en el Ejercicio 1 se trabaje con las expresiones relacionadas con la mitología clásica que comentamos en su momento.

A poca distancia de la pirámide más grande, emergiendo de la arena, se ve la misteriosa figura de la Esfinge. Es una estatua con cabeza humana y cuerpo de león, tallada en un inmenso peñasco perdido en el desierto. Su cabeza tiene diecinueve metros de altura, la de una casa de cinco pisos, y la oreja todavía visible, mide un metro. Excavaciones hechas en el siglo pasado permitieron descubrir un templete colocado entre sus dos garras. Ahora el templete ha vuelto a desaparecer bajo la arena y solo se ven el pecho, la cabeza y parte del lomo de la misteriosa figura.

Esta imagen que personificaba al sol para los antiguos egipcios fue transplantada a la mitología griega donde la convirtieron en un león alado con el pecho y la cabeza de mujer. Según los griegos de la antigüedad, el monstruo, apostado en el camino de Tebas, proponía enigmas a los caminantes y devoraba a los que no acertaban. Un célebre personaje de esa época, Edipo, tuvo que enfrentar el siguiente enigma de la Esfinge: ¿Cuál es el animal que camina en cuatro patas por la mañana, en dos al mediodía y en tres por la tarde? Como Edipo dio con la clave, el monstruo, vencido y furioso, se arrojó al mar.

Imagen 33: Fragmento del Texto 1 de la Unidad 12 que habla sobre Edipo (pág. 239)

Amparo: Para mí, la inspiración artística es algo misterioso y al mismo tiempo fascinante. Yo ya he leído la novela y por eso tu pregunta es un tema de reflexión que también me hace pensar en el misterio. Sin embargo, puedo aventurar una hipótesis: ¿no habrá querido García Márquez plantear en esta obra el enigma del destino?

Agustín: Probablemente. García Márquez es un escritor imbuido de la tradición cultural occidental y el tema del destino es una obsesión literaria que data de la Grecia Antigua. Está muy presente en las grandes tragedias de esa época. Piensa, por ejemplo, en Edipo Rey, de Sófocles.

Amparo: En esa época, el destino solo era visto por los adivinos, quienes lo revelaban como profecías. Muchos trataban de huir de su destino pero ninguno lo conseguía. En el caso de Edipo, sus padres, al saber la profecía, trataron de que no se cumpliera, pero se cumplió: él terminó matando a su padre y casándose y teniendo hijos con su madre.

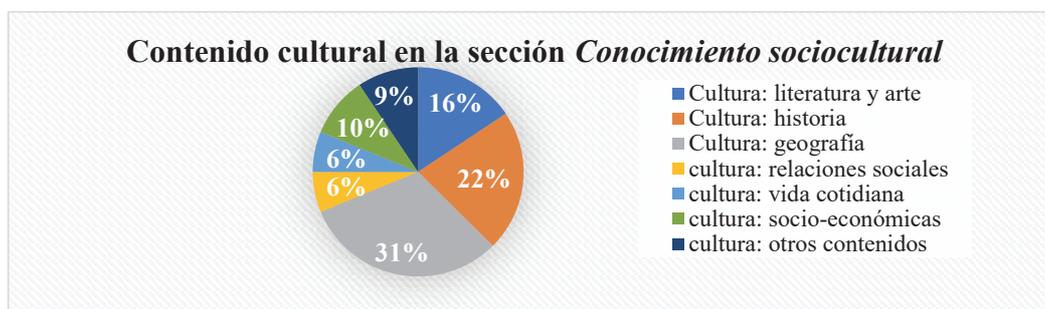
Agustín: Precisamente, este destino trágico ha servido para denominar *Complejo de Edipo* a cierto desorden del mundo afectivo.

Imagen 34: Fragmento del Texto 2 de la Unidad 14 que habla sobre Edipo (pág. 289)

Nos parece que esta dinámica es muy interesante y, en cierto sentido, es un reflejo de lo que nosotros proponemos. Es decir, en el texto de una unidad puede tratarse (de manera central o secundaria) un tema mitológico que luego dé pie a trabajar tanto la lengua como la cultura. Sin embargo, en el caso de este manual, aunque ese elemento da pie a que se introduzcan otros elementos (diferentes expresiones), la realidad es que su uso no va más allá de la presentación del mito, por una parte, y la simple repetición de las expresiones, por otra.

Así pues, los alumnos ni conocerán realmente el mito que se les presenta, ni serán conscientes de que las expresiones con las que han trabajado están relacionadas con la mitología clásica. Nuestra idea, como decíamos, sería corregir eso: usar temas mitológicos para trabajar la faceta lingüística, pero sin dejar de lado la vertiente cultural, y, además, usarlo para introducir otros temas.

Por lo que respecta al contenido cultural en la sección *Conocimiento sociocultural*, lo primero que hemos de indicar es imposible entender el ejercicio si no se domina el chino, pues este contenido se presenta de forma prácticamente íntegra en este idioma (solo algunos nombres propios de personas, festivales o instituciones tienen sus traducciones entre paréntesis en español). Lo segundo, es que en ningún momento queda claro qué se va a hacer con él o para qué está ahí. De hecho, solamente en tres de ellos se propone hacer algo: en dos se propone que busquen los nombres en español de ciertas palabras y los escriban en los huecos para tal efecto, y en el otro simplemente se les pide que busquen algunos lugares de interés histórico y paisajístico de España y que «entienda» su historia. No sin esfuerzo, hemos conseguido recabar y analizar la información que presentamos en la Gráfica 8:



Gráfica 8: Contenido cultural de la sección *Conocimiento sociocultural*

Tal y como podemos comprobar, el contenido de «Cultura» vuelve a ser mayoritario (69%), destacando, sobre todo, el contenido de *Geografía*, pues abundan los textos sobre países, ciudades o áreas medioambientales. En cuanto al *ítem otros contenidos*, más allá de algunos textos sobre temas como el deporte, la alimentación, el cine o la riqueza cultural, los demás lidiaban con temas bien densos, como los que hablaban sobre los sistemas educativos y de organización política de los países de habla hispana o los museos y universidades, bien de difícil encaje si no es por un «oculto» interés político, como son los dos últimos textos sobre el Canal de Panamá y la Presa de Itaipú (sobre ambas construcciones tiene China grandes intereses).

Finalmente, por lo que se refiere a la mitología, ningún texto hace mención alguna a ella, lo que no parece poder justificarse en su «densidad» una vez que se han introducido temas como los expuestos, por lo que consideramos que si no se ha usado la mitología es, simplemente, porque no se ha deseado. Esto nos parece un error, pues a estos niveles y vistos los temas que se les presentan en esta sección, nos parecería interesante que se expusieran temas de carácter mitológico que, además, sirvieran para hacer algún tipo de actividad, de tal modo que se trabajasen los contenidos lingüístico y cultural.

En definitiva, como hemos podido comprobar, a pesar de que los textos y la sección de *Conocimiento sociocultural* concentran el contenido cultural, la realidad es que prácticamente no se hace uso de él. Por lo que respecta a los textos, estos son expuestos para ser leídos y escuchados en clase, pero luego, en la práctica, no se usan para ser trabajados con los ejercicios. Por lo que respecta a los textos de la sección de *Conocimiento sociocultural*, tal y como ya dijimos, no se sabe la finalidad que cumplen, pues prácticamente no se proponen ejercicios, y cuando se hace, no se trabaja ninguna competencia concreta, sino que simplemente se pide a los estudiantes que busquen cierta información.

Como punto final de este análisis, podemos decir que el manual *Español Moderno Nueva Versión 3* tiene una clara inclinación a decantarse por presentar (que no trabajar) temas referidos a la «Cultura». Esto lo hemos podido comprobar con la gran atención que se presta en todos los elementos analizados a la *Geografía* (destacando *Lugares de interés y Medio ambiente*), *Literatura y Arte* (sobre todo *Obras literarias y Pintura y Escultura*) e *Historia* (destacando *Acontecimientos y Personajes*, principalmente la figura de Cristóbal Colón y la conquista de América).

En cuanto a lo que se refiere a la «cultura», apenas han destacado temas más allá de las *relaciones sociales* que, como vimos, están sobrerrepresentadas en tanto en cuanto muchos de los segundos textos de cada unidad se fundamentan en diálogos entre pares que expresan sus *valores, creencias y actitudes* o en los que se plasman algunas *convenciones sociales*. Asimismo, se ha visto sobrerrepresentado por estar incluido en él el *ítem otros contenidos*, donde hemos ido anotando temas como turismo, la religión, el deporte, los juegos de azar y las estaciones del año.

Por lo que respecta al contenido de «kultura», también parece estar sobrerrepresentado, en tanto en cuanto en muchos de esos segundos textos de cada unidad la comunicación entre esos pares se hace mediante un registro coloquial. Asimismo, también se ha hecho uso de este contenido en todos los Ejercicios 1, en los que tenían que repetir esas máximas, refranes o dichos que hemos incluido en el *ítem Frases o modismos*.

Finalmente, el contenido mitológico, que aparece es el siguiente:

- a) en los textos de una unidad se trata el tema del *Arca de Noé*;
- b) en un ejercicio se usa el mito chino sobre la inundación *Dayu sometió las aguas* para ponerlo en relación con el anterior;
- c) en un ejercicio se usa un tema sobre el mito de la fundación de México;
- d) en los textos de una unidad se trata el mito de *Edipo y la Esfinge* para sacar a la luz la relación entre el Antiguo Egipto y la cultura grecolatina;
- e) en un texto se trata la profecía que se cierne sobre Edipo, lo que se usa para nombrar el *complejo de Edipo* y trabajar en un ejercicio con expresiones relacionadas con la mitología clásica.

Por lo tanto, dicho todo esto, creemos que podemos concluir reafirmandonos en la idea que decíamos al principio: aunque el manual *Español Moderno Nueva Versión* ha querido acercarse más a lo que se entiende por manual moderno y ha tratado de incluir contenido cultural, incluso con una nueva sección como es la de *Conocimiento sociocultural* (centrándose demasiado en un único tipo de contenido que además no trabaja realmente), sigue siendo un manual de corte clásico y la inclusión de los aspectos culturales no es satisfactoria.

5.3.2. ¿Sabes?

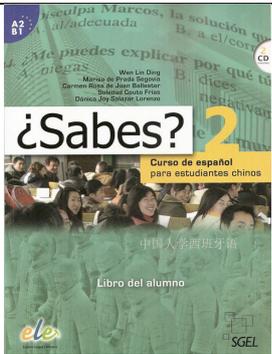
5.3.2.1. Introducción al manual

¿Sabes? Curso de español para estudiantes chinos, de la editorial SGEL, consta de dos volúmenes (*¿Sabes? 1* para el nivel A1-A2 y *¿Sabes? 2* para los niveles A2-B1) que no son una traducción o adaptación de un manual de ELE existente, sino que son, como indican las propias autoras, una obra «preparada por especialistas en la enseñanza de ELE a alumnos chinos como respuesta a la necesidad de un material didáctico específico» (Wen *et al.*, 2011, p. 3).

La intención es aunar el enfoque más tradicional y el comunicativo para crear un material más acorde al alumno chino, ya que, acostumbrado a recibir un tipo de enseñanza más tradicional, las autoras creen necesario no desvincularse del todo de esas prácticas. Así, se da gran importancia a aspectos muy valorados por los aprendientes chinos como la fonética, la gramática o actividades de dictados y comprensión lectora, y se hace uso del español y del chino. Todo ello sin dejar de lado aspectos del enfoque comunicativo como el hecho de trabajar las cuatro destrezas en cada unidad o el esfuerzo por trabajar el contenido cultural y la interculturalidad.

En el marco de este trabajo, y para llevar a cabo el análisis comparativo con el manual *Español Moderno Nueva Versión 3*, los elementos fundamentales que nos animaron a elegirlo fueron: a) que fuera dirigido al estudiantado chino en general, no a los estudiantes del Instituto Cervantes de Pekín ni a taiwaneses, como sucedía con los otros manuales; y b) que fuera el manual que alcanza un nivel más elevado, pues está dirigido a alcanzar el nivel B1, mientras que el manual *Etapas Edición China* alcanza hasta el nivel A2.1 y *Español: segundo paso* hasta el A1.2.

5.3.2.2. Análisis del manual

FICHA TÉCNICA		
Título	<i>¿Sabes 2?</i>	
Autor	Wen <i>et al.</i>	
Año	2011	
Ciudad	Madrid	
Editorial	SGEL	
Nivel	A2-B1	

Como ya ha quedado expuesto, una de las razones por las que hemos seleccionado este manual para el análisis comparativo es que es el único no editado en China que alcanza niveles intermedios, lo que hace que, en la comparación con el otro manual, no haya un desfase tan pronunciado de niveles. Ahora bien, más allá de esa necesidad de comparar dos manuales con niveles similares, lo que realmente nos interesa es ver si el hecho de ser manuales editados en diferentes países y bajo parámetros metodológicos diferentes se ve reflejado en el tratamiento de los contenidos de carácter cultural y mitológico.

Antes de adentrarnos en su análisis profundo, queremos destacar dos cosas del manual *¿Sabes?* 2. La primera es que ya en la presentación que hacen de este las autoras en su párrafo final, indican que a partir de la unidad 5 han prescindido de las traducciones al chino de los enunciados de los ejercicios y los textos culturales, pues consideran que a esas alturas los alumnos ya tendrán el nivel suficiente como para no necesitarlas. Sin embargo, se mantienen en chino los títulos de las unidades, así como los encabezados de cada sección y algunas explicaciones gramaticales. Esto es un hecho llamativo y que supone un intento por «desconectar» a los estudiantes chinos, al menos un poco, de sus hábitos, pues, como ya quedó dicho con anterioridad, para estos estudiantes suele ser esencial tener el apoyo de su lengua, ya que sienten que es la única manera de entender a la perfección las indicaciones. Así pues, con este acto, las autoras parecen querer demostrar a los propios alumnos que ya tienen un nivel suficiente como para poder prescindir, en cierta medida, de su lengua.

El segundo elemento que queremos mencionar es la existencia de un cuaderno de ejercicios que acompaña al manual de clase y que está pensado para que los estudiantes puedan trabajar en casa, de manera individual, el léxico y la gramática de cada unidad. Así, en dicho cuaderno, priman los ejercicios de escuchar y completar los huecos con el léxico aprendido, escribir las formas correctas de los verbos, escribir oraciones según modelos para practicar patrones gramaticales, dictados y ejercicios de fonética en los que tienen que escuchar y repetir. Entendemos que podría ser una opción analizar también este cuaderno, pero en tanto en cuanto la temática con la que trabajan los alumnos será la misma que la propuesta en cada unidad del manual de clase, creemos que no es necesario, por lo que nos centraremos en analizar el propio manual.

5.3.2.2.1. Estructura, organización y diseño

El manual contiene 12 unidades divididas en cada una de las cuales se trabajan cuatro contenidos: *Funciones comunicativas*, *Contenidos gramaticales*, *Diferencias culturales* y *Vocabulario*. A su vez, cada unidad se compone de nueve secciones con las que trabajar esos contenidos: *Diálogo*, *Dictado*, *Practica los verbos*, *Comprensión lectora*, *Producción escrita*, *Expresión oral*, *Cultura*, *Gramática* y *Vocabulario*. Además, cada cuatro unidades se hace un alto en el camino con una «unidad de repaso» en las que se realizan ejercicios variados con los que repasar el contenido de las unidades.

Ya de entrada hemos notado que, a diferencia del *Español Moderno Nueva Versión*, que resulta muy lineal, ya que, por ejemplo, los textos ocupaban el lugar en el que se debía practicar las funciones comunicativas (aunque no se proponía nada con ellos), en este manual el trabajo de los contenidos se presenta como una red. Así, si nos fijamos bien, aunque los tres últimos contenidos que se desean trabajar se corresponden con las tres últimas secciones (aunque cambia el orden de los aspectos referidos a la gramática y la cultura), y que esto podría indicar una linealidad similar a la del manual chino, la realidad es que esos contenidos gramatical, cultural y léxico ya se han ido trabajando a lo largo de las demás secciones, a la vez que las *Funciones comunicativas*. Es decir, todos los contenidos son trabajados de manera intrínseca a lo largo de la unidad.

A continuación, haremos una breve presentación de las diferentes partes de una unidad:

- La primera sección, *Diálogo*, es en la que se presentan las funciones comunicativas y sirven de «introducción a los contenidos, con muestras de lengua real adaptada a su nivel» (Wen *et al.* 2011, p. 4). Consta de tres textos: el primero siempre es un bloque de diálogos y los otros dos pueden consistir en otro bloque de diálogo, un breve texto o cierta información de carácter cultural que da pie a actividades. Lo que es fijo es que cada uno de estos textos consta de una serie de ejercicios en los que, además de las funciones comunicativas, se trabajan también la gramática y el léxico de la unidad. Además, todo ello gira entorno al contenido cultural que se quiere trabajar o a uno relacionado que suele aparecer en uno de los textos. De todo ello damos cuenta en las siguientes figuras:

Diálogo 对话

A ¿Qué sueles hacer? 你习惯于做什么

1. Escucha y lee los diálogos.
注意听并朗读下面对话。



1

Sofía: Román, ¿qué haces normalmente los fines de semana?
Román: Muchas veces voy en bicicleta por los alrededores de Málaga.
Sofía: ¿No hace demasiado calor?
Román: Sí, a veces sí, pero nunca voy en verano. Y tú, ¿qué haces?
Sofía: A menudo voy al gimnasio.

2. ¿Qué hacen en su tiempo libre? Completa el cuadro con los verbos en infinitivo. 他们业余时间做什么? 用原形动词填空。

	Después del trabajo	Los fines de semana	En verano
Sofía		ir al gimnasio	
Román			
Pablo			
Alejandro			
Ming			
Úrsula			

3. Lee los diálogos de nuevo e identifica las palabras que marcan frecuencia. Después, colócalas en la columna adecuada. 重新朗读一遍上面的对话并找出表示动作频率的单词。然后, 将这些单词填入合适的序列。

-	++	+++	++++
nunca	a veces	normalmente	siempre

Imágenes 35-37: Muestra de diálogo 1 y ejercicios Unidad 1 (págs. 8-10)

¿Por qué no? 为什么不?

1. Escucha las siguientes conversaciones telefónicas. 听下面的电话交谈。

(Suena un móvil.)
Fen: ¿? David: ¡Hola, Fen!
Fen: ¡Hola, David! ¿Qué tal?
David: Bien, mira, ¿qué haces hoy?
Fen: Bueno, como es la Fiesta Nacional española, voy a ir al Museo del Prado.
David: ¿Por qué?
Fen: Porque me gusta visitar museos y además hoy es gratis la entrada.
David: ¿Gratis?, ¿cómo lo sabes?
Fen: Está en la web del Museo del Prado. ¿Por qué no vas conmigo?
David: Vale, de acuerdo.

(Suena un teléfono fijo.)
Marta: ¿Diga?
Carlota: Hola, Marta, soy Carlota.
Marta: ¡Hola, Carlota! ¿Cómo estás?
Carlota: Estoy aburrida, como hoy no trabajo, no sé qué hacer.
Marta: Yo también estoy aburrida. ¿Por qué no salimos a dar un paseo?
Carlota: ¿Adónde?
Marta: Podemos ir al Parque Güell, en esta época del año está precioso.
Carlota: ¡Vale! ¿Qué buena idea!

Frases 句型

• Para responder al teléfono: 接听电话, ¿? ¿Diga? ¿Digame?

• Para expresar conformidad: 表示赞同, ¡Vale! De acuerdo. ¡Que buena idea!

2. Escribe en primera persona del singular y tercera del plural todos los verbos que aparecen en los diálogos anteriores. 将前面对话中出现的所有动词的第一人称单数和第三人称复数写出来。

Verbo	Primera persona del singular del presente	Tercera persona del plural del presente
hacer	hago	hacen

5. Completa el cuadro con las formas del verbo **soler**. 用动词 **soler** 的变位形式填空。

Yo	suelo
Tú	sueles
El/ella/usted	
Nosotros/as	solemos
Vosotros/as	
Ellos/ellas/ustedes	

Gramática 语法

Se usa el verbo **soler** con el infinitivo para hablar de acciones que se realizan con frecuencia (++) o por costumbre (++++).

使用 **soler** 加原形动词表达经常性的或习惯性的动作。

Suelo visitar a mis padres en verano.
Suelen ir en bicicleta los fines de semana.

Imágenes 38 y 39: Muestra de diálogo 2 y ejercicios Unidad 1 (págs. 10-11)

¡Feliz año nuevo! 新年快乐!

1. Es la noche del 31 de diciembre, la última noche del año. Se llama Nochevieja en los países hispanohablantes. ¿Qué hace la gente en estos países en Nochevieja? Observa las imágenes. 这是12月31日夜, 一年的最后一个夜晚。在讲西班牙语的国家, 它被称为除夕。在这些讲西班牙语的国家, 人们除夕夜做什么? 请看图片。

España
México
Chile
República Dominicana

2. Escribe preguntas sobre las costumbres de Nochevieja de algunos países hispanohablantes. Sigue el modelo. 仿效例句, 写出几个问题。询问某些西班牙语国家除夕夜的习惯。

¿Por qué...?	→ comer doce uvas	→ España
	→ poner un anillo dentro de la copa de champán	→ Chile
	→ dar una vuelta con una maleta	→ México
	→ vestirse de rojo	→ República Dominicana

4. El Año Nuevo chino se celebra en otra época del año, pero igual que el Año Nuevo en España, es una fiesta muy importante y llena de tradiciones. En grupos de tres, prepara una breve presentación sobre los ritos y costumbres del Año Nuevo chino. Recuerda utilizar el verbo **soler** y explicar los motivos de estas tradiciones. 中国的新年在一年中的其它季节庆祝, 但是与西班牙的新年相同, 也是个非常重要和富有传统的节日。三个人一组, 准备一篇介绍中国新年的习俗和礼仪的短文。注意使用动词 **soler** 并说明那些习俗的来历。

- Los chinos suelen limpiar muy bien toda la casa para atraer la mala suerte.
- La gente suele encender petardos para ahuyentar a los malos espíritus.

Imágenes 40 y 41: Muestra de texto 3 y ejercicios Unidad 1 (págs. 12-13)

- A continuación, aparecen de manera consecutiva cinco secciones con las que, poniendo en práctica las cuatro destrezas de las lenguas, se trabajan, en conjunto, los contenidos de la unidad: *Dictado*, *Practica los verbos*, *Comprensión lectora*, *Producción escrita* y *Expresión oral*, como mostramos en las siguientes figuras:

Dictado 听写

1. Escucha y escribe el texto. 听下面的课文并写下来。

Practica los verbos 注意听并写下来

1. Completa las frases con la forma adecuada del verbo **soler** seguida del verbo correspondiente. 用动词 **soler** 的变位形式加上相应的动词完成下列句子。

1. Los lunes **suelo jugar** al fútbol con mi hermano.
2. Mi familia y yo **somos** al extranjero en verano.
3. ¿Dónde (vosotros) **sois** las vacaciones?
4. Enrique **suele ir** al gimnasio después de trabajar.
5. Mis padres **van** un paseo después de cenar.
6. ¿Qué (tú) **haces** en tu tiempo libre?
7. (Yo) **estoy** en casa de mis padres los domingos.
8. José y Emilia **van** los sábados por la noche.
9. Mi hermana **va** la Nochevieja con sus amigos.
10. (Nosotros) **estamos** en la biblioteca.

Producción escrita 笔头作业

1. Haz esta encuesta a tres compañeros de tu clase. Haced una puesta en común con vuestros resultados. 针对你班上的三名同学做此项调查。一起将你们的调查结果做成一个表。

	Compañero:	Compañero:	Compañero:
¿Qué sueles hacer después de trabajar?			
¿Qué sueles hacer los fines de semana?			
¿Qué sueles hacer durante las vacaciones?			

Comprensión lectora 注意听并写下来

1. Lee los resultados de una encuesta sobre las actividades que hacen los españoles en su tiempo libre. 阅读有关西班牙人业余时间所从事的活动的调查结果。

Tipo de actividad	Todos los días	1-3 veces a la semana	Con menor frecuencia / Solo durante las vacaciones
Ver la televisión	87%	10%	3%
Estar con la familia	80%	12%	3%
Escuchar música	72%	5%	23%
Leer libros y revistas	49%	25%	26%
Pasear	41%	49%	10%
Hacer deporte	19%	68%	13%
Ver deporte	15%	70%	15%
Salir al campo, ir de excursión	4%	31%	63%
Ir de compras	3%	51%	46%

2. ¿Verdadero o falso? 真的是假的?

1. La mayoría de los españoles ve la televisión todos los días.
 2. Los españoles normalmente salen al campo una vez a la semana.
 3. A los españoles no les gusta mucho estar con la familia.
 4. Los españoles suelen ir de excursión durante las vacaciones.
 5. Muchos españoles leen libros y revistas muy a menudo.

Expresión oral 口语互动

1. Busca información sobre una fiesta hispanohablante importante. Puedes buscar en internet, en la biblioteca o preguntar a algún amigo hispanohablante. Intenta conseguir la siguiente información. Después haz una presentación de 3 o 4 minutos delante de tus compañeros. 搜寻有关某个西班牙语国家的重要节日的信息。可以通过互联网、图书馆或询问某个西班牙语国家的朋友搜集信息。尽量找到以下信息。然后向你的同学们做一个3到4分钟的介绍。

FIESTA

Fechas → Costumbres → Comida

Imágenes 42-45: Muestra de diferentes componentes Unidad 1 (págs. 13-15)

- Llegados a este punto, se presentan, de una manera más aséptica, sin ejercicios ni propuesta alguna, las secciones referidas a la cultura, la gramática y el vocabulario (con respecto a este último es interesante que, a diferencia del *Español Moderno Nueva Versión*, que presenta el vocabulario después del texto para ser memorizado por los estudiantes, se presenta al final de la unidad, cuando el alumno ya ha estado trabajando con él).

Cultura 文化

1. El tiempo libre en España

A los españoles les gusta mucho hacer distintas actividades en su tiempo libre. Mucha gente va a un gimnasio y hace deporte algunos días a la semana. Otros son más creativos y prefieren ir a clases como pintura o cerámica. Hay quien prefiere aprender a bailar, a nadar o a tocar un instrumento musical. También existen escuelas de idiomas para aprender distintas lenguas, inglés, alemán, chino, etcétera. Además, en el tiempo libre les gusta estar con la familia o con los amigos, salir a bailar o de excursión al campo, leer o ir al cine.

Por eso, para los españoles el tiempo de ocio es muy importante.

西班牙人很喜欢在业余时间做各种不同的活动。许多人每周安排几天去健身房和从事各种运动。另一些人更有创造力的人喜欢上绘画课或者陶器制作。有的人喜欢学舞蹈、游泳或是弹奏某种乐器。也有一些语言学校教授各种语言，如英语、德语、汉语等。此外，业余时间，西班牙人喜欢和亲朋好友聚会，一起去跳舞或到野外远足，阅读书籍或看电影。因此，对于西班牙人来说，休闲是非常重要的事情。

Gramática 本单元语法

Verbo *soler* 动词 *soler*

Es un verbo irregular en presente de indicativo. Indica hábito o costumbre.
Se usa siempre seguido de un verbo en infinitivo.
Este es un verbo irregular en presente de indicativo. 表示一种习惯性或习惯。使用时后边总是跟一个原形动词。

	Presente
Yo	suelo
Tú	sueles
Él/ella/usted	suele
Nosotros/as	solemos
Vosotros/as	soleis

Indicadores de frecuencia 表示频率的句词

Se usan para indicar la frecuencia con la que se realizan las acciones. Acompañan al verbo. 它们用来表示行动的频率。伴随动词来使用。
Algunos indicadores son: 部分频率词如下:

siempre, 总是 • casi siempre, 几乎总是 • frecuentemente, 经常 • a menudo, 时常
con frecuencia, 常常 • a veces, 有时候 • muchas veces, 多次 • de vez en cuando, 时常地
regularmente, 一般来说 • casi nunca, 几乎从不 • nunca, 从不

Vocabulario 1 词汇表 1

a menudo	经常	instrumento musical (n. m.)	乐器
a veces	有时候	jamás	永不
aburrido/a (adj. m./f.)	厌烦的, 乏味的	maleta (n. f.)	行李
algunas veces	有些时候	marcar	做标记, 【体】得分
alrededores (n. m.)	周围, 四周, 大约	motivo (n. m.)	动机, 原因
anillo (n. m.)	戒指	muchas veces	多次
atraer	吸引	museo (n. m.)	博物馆
bailar	跳舞	nadar	游泳

Imágenes 46-48: Muestra de secciones finales Unidad 1 (págs. 15-17)

Como podemos ver, por lo que respecta a la estructura general del manual y en cómo afecta a la metodología de enseñanza, sus unidades son breves y se trabajan en red todos los contenidos de la unidad poniendo en juego las cuatro destrezas de la lengua. El resultado es que se logran, a nuestro parecer, unidades muy amenas y productivas para los estudiantes que, de manera intensa pero abarcable, trabajan diferentes aspectos lingüísticos y culturales.

Sin embargo, dos problemas que queremos comentar atañen a su organización y sus aspectos gráficos, ambos relacionados. Los aspectos gráficos tienen sus cosas positivas, como las imágenes (fotos y dibujos), que nos parecen apropiadas en cantidad y tipo, pero también sus cosas negativas, como el uso que se hace del color. Este abunda y se usa con ánimo de organizar las unidades, no obstante, consideramos que el compendio de colores (algunos de los cuales son muy similares) acaba por provocar que los estudiantes se puedan sentir abrumados y desorientados y no tengan clara la organización de los elementos de la unidad.

5.3.2.2.2. Integración de los contenidos culturales y mitológicos

Si con el manual *Español Moderno Nueva Versión 3* expresamos nuestra sorpresa al comprobar que tenía una sección dedicada a aspectos socioculturales, con este manual no nos hemos visto sorprendidos por la inclusión del componente cultural, pues lo dábamos por supuesto. Ahora bien, es parte de este trabajo no solo cuantificar su contenido cultural, sino valorar su «calidad» y que eso nos ayude a responder a la cuestión, aquí también, de si esa inclusión de los aspectos culturales es o no satisfactoria. Por lo tanto, haremos también un análisis profundo de este.

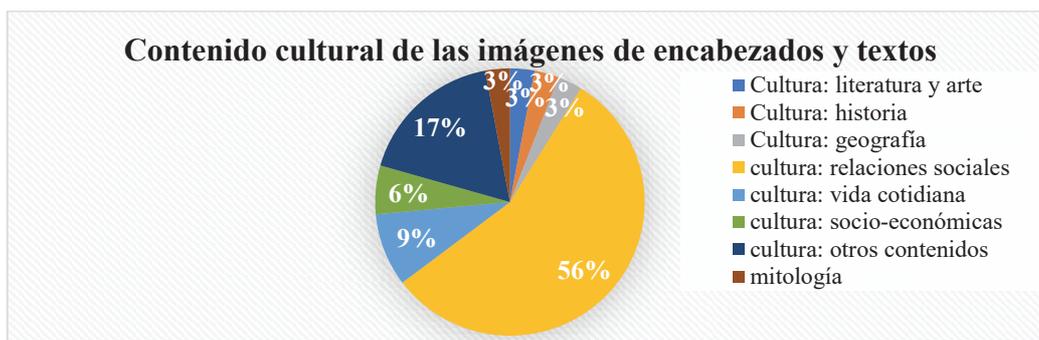
En el caso de este manual, en principio, la presencia del componente cultural es una constante que funciona como elemento conductor porque aparece en todas las actividades; aunque hemos de indicar que nos ha parecido negativamente sorprendente que las únicas alusiones culturales dentro del ámbito hispanohablante sean, casi en exclusividad, a España. Sin embargo, como contrapunto positivo, queremos señalar que en varias ocasiones presentan elementos culturales de China que se relacionan en condiciones de igualdad con los elementos culturales españoles, poniendo las culturas al mismo nivel para ser comparadas, lo que fomenta la interculturalidad.

Nuestro análisis se centrará en analizar un contenido cultural que, a nuestro entender, aparece de forma mucho más integrada que en el manual *Español Moderno Nueva Versión 3*; para ello dividiremos las unidades en los siguientes bloques de análisis: a) sección *Diálogo*; b) sección *Cultura*; c) resto de secciones, aunque excluyendo *Práctica de verbos*, *Gramática* y *Vocabulario* al considerar no tienen un interés relevante en cuanto a su contenido cultural; d) imágenes, pues la cantidad y riqueza de estas pueden servirnos para entender qué ofrece el manual.

Por lo tanto, comentaremos la aparición de este contenido cultural y mitológico y el uso que se hace de estos analizando estos cuatro elementos:

1. *El contenido cultural de las imágenes*: en general, y después de haber analizado todas las imágenes que aparecen en el manual, creemos que para su mejor tratamiento las podemos agrupar en dos bloques: a) las imágenes de los encabezados de cada unidad y las de la sección *Diálogo*; y b) las de la sección de *Cultura*.

En primer lugar, por lo que respecta a las imágenes de los encabezados de las diferentes unidades y de la sección *Diálogo*, queremos indicar que hemos decidido analizarlas de manera conjunta por estar relacionadas, ya que, siendo los textos los que presentan las funciones comunicativas de la lección, las imágenes de portada juegan el papel de representación visual y/o apoyo a la explicación de esas funciones comunicativas. Así, el resultado que hemos obtenido es el que se puede ver en la Gráfica 9:



Gráfica 9: Contenido cultural de las imágenes de encabezados y textos

Lo primero que salta a la vista son dos cosas: por un lado, que el contenido mayoritario es el de «cultura», alcanzando un 88%; por el otro, que, dentro de ese contenido, es el relacionado a las *relaciones sociales* el que ocupa el grueso. Consideramos que esto se debe a una razón: este manual se preocupa mucho más por las relaciones entre las personas, por la comunicación, que el manual chino. Sin embargo, también creemos que el resultado puede estar desvirtuado en tanto en cuanto la gran mayoría de los textos son diálogos, por lo que las imágenes, que sirven como apoyo visual, suelen ser representaciones de acciones entre dos o más personas, normalmente familiares, amigos o compañeros de trabajo o estudio. Por lo tanto, es lógico ese porcentaje tan exagerado de imágenes que tratan sobre de esas *relaciones sociales*.

Sin embargo, si algo destaca para nosotros es la aparición de la mitología en formato religioso, siendo la única referencia visual que hemos encontrado la imagen de un belén en el segundo texto de la Unidad 9 que mostramos en la figura:

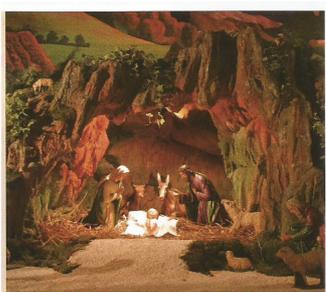
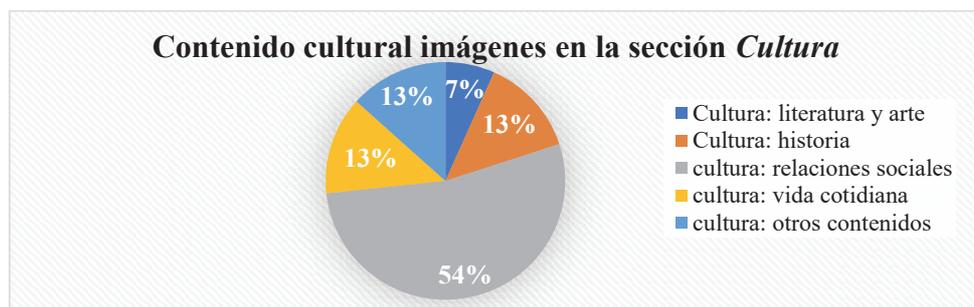


Imagen 49: Imagen de contenido cultural Texto 2 Unidad 9 (pág. 105)

Por lo que respecta a las imágenes usadas en la sección *Cultura*, el resultado obtenido del análisis es el siguiente que presentamos en la Gráfica 10:



Gráfica 10: Contenido cultural imágenes en la sección *Cultura*

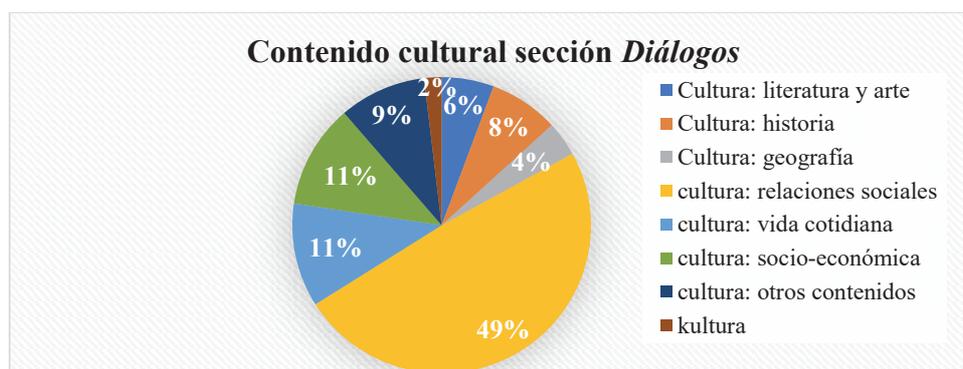
Tal y como salta a la vista, el contenido mayoritario sigue siendo el relacionado con «cultura» (80%), aunque ha aumentado sustancialmente, hasta el 20%, el contenido referente a la «Cultura». Sin embargo, más allá del tipo de contenido cultural que se presente, hemos de decir que lo que más nos ha sorprendido es el poco uso de la imagen que se hace en esta sección, ya que en todas las ocasiones suelen ser imágenes pequeñas y poco llamativas. Quizá esto se debe a que la propia sección *Cultura*, como veremos con posterioridad, no está trabajada con mucha profundidad, lo que se refleja en las imágenes.

Finalmente, en lo que concierne a las imágenes usadas en el resto de las secciones, hemos decidido no llevar a cabo su análisis porque su cantidad, a pesar de ser siete secciones, (*Dictado, Práctica de verbos, Comprensión Lectora, Producción escrita, Expresión oral, Gramática y Vocabulario*) es muy pequeña e irrelevante. A pesar de ello, deseamos comentar que la mayoría de las imágenes que aparecen tendrían que ver con «Cultura», pues aparecen lugares como La Alhambra, la Catedral de la Almudena, la Sagrada Familia, el Parque Güell o retratos de Cervantes y Dalí. El resto de las imágenes son anodinas, como pudieran ser un paraguas, una pluma estilográfica o la recepción de un hotel. Por lo tanto, a pesar de no haber hecho un análisis cuantitativo, sí nos atrevemos a indicar que, en este caso, al contrario que los anteriores, el contenido predominante es el de «Cultura».

Como resumen de este análisis, más allá de la abrumadora mayoría de imágenes relacionadas con el contenido referido a la «cultura», queremos destacar que en este manual sí hay un aprovechamiento didáctico de las estas, pues muchas de las actividades deben realizarse a partir de lo que las imágenes muestran. Esto, como dijimos antes, es algo que motiva mucho a los estudiantes a la hora de realizar las actividades, por lo que nos parece muy positivo su uso.

2. El contenido cultural en la sección Diálogo

Queremos comenzar el análisis de esta sección indicando su dificultad a la hora de interpretar en qué *ítem* debíamos ubicar los diferentes textos. Esto se debe a que, al ser diálogos, muchas veces nos centrábamos demasiado más en el «cómo», es decir, las relaciones sociales que estaban ocurriendo, que en el «qué», es decir, de qué trataban los textos. Esto provocó en más de una ocasión que apuntásemos el texto dentro del *ítem relaciones sociales* cuando, quizá, debía incluirse en otro. Sin embargo, con ánimo de corregir esos posibles errores, no han sido pocas las revisiones realizadas, considerando, a la postre, que los resultados que presentamos en la Gráfica 11 son válidos:



Gráfica 11: Contenido cultural sección *Diálogos*

Salta a la vista que, como ha venido sucediendo hasta ahora, el contenido mayoritario es el referido a «cultura», con un 80%. Sin embargo, lo que más nos ha llamado la atención es la aparición, por primera vez, de contenido de «kultura». Aunque para ser sinceros, nos ha parecido raro que, a pesar de que a mayoría de los textos son diálogos, con lo que se podría usar en bastantes ocasiones, el registro coloquial a penas aparezca en los diálogos, donde se utiliza un lenguaje bastante correcto, a excepción de la Unidad 8, donde, además del tono general en registro coloquial, aparecen expresiones como «¡qué fuerte», «¡qué mal!» o «¡qué bueno» (Wen *et al.* 2011, p. 88).

Para finalizar con el análisis de esta sección, queremos centrar nuestra atención no tanto en los propios textos, sino en las actividades que se proponen a partir de ellos, ya que las consideramos muy apropiadas tanto para darle a los alumnos chinos lo que demandan como para ofrecerles un aspecto fundamental de los métodos comunicativos: el trabajo de la comunicación y la interculturalidad. A modo de ejemplo, presentamos dos imágenes que pueden ayudar a entender lo que deseamos expresar:

2. Escribe en primera persona del singular y tercera del plural todos los verbos que aparecen en los diálogos anteriores.
将前面对话中出现的所有动词的第一人称单数和第三人称复数写出来。

Verbo	Primera persona del singular del presente	Tercera persona del plural del presente
hacer	hago	hacen

4. El Año Nuevo chino se celebra en otra época del año, pero igual que el Año Nuevo en España, es una fiesta muy importante y llena de tradiciones. En grupos de tres, prepara una breve presentación sobre los ritos y costumbres del Año Nuevo chino. Recuerda utilizar el verbo *soler* y explicar los motivos de estas tradiciones.

中国的新年在一年中的其它季节庆祝，但是与西班牙的新年相同，也是个非常重要和富有传统的节日。三个人一组，准备一篇介绍中国新年的习俗和礼仪的短文。注意使用动词 *soler* 并说明那些习俗的来历。

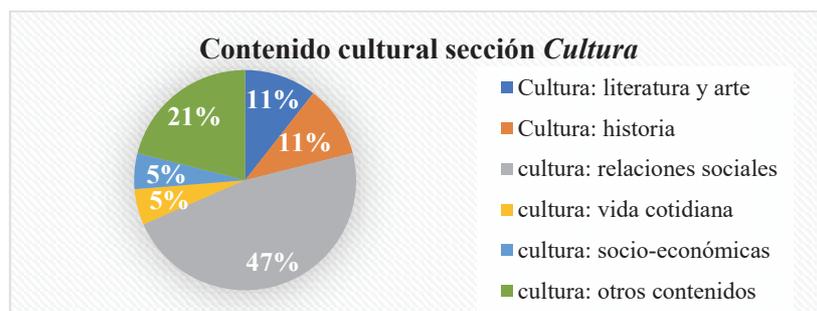
- Los chinos suelen limpiar muy bien toda la casa para eliminar la mala suerte.
- La gente suele encender petardos para ahuyentar a los malos espíritus.

Imágenes 50 y 51: Muestra de actividades Unidad 1 (págs. 9 y 13)

Tal y como se puede comprobar, el manual mezcla muy bien actividades. Así, en la primera, los alumnos tienen que escribir en primera persona del singular y tercera del plural todos los verbos de uno de los diálogos, mientras que en la segunda, en grupos de tres, tienen que preparar una presentación sobre los ritos y costumbres durante el Año Nuevo chino (pues se ha venido trabajando como contenido cultural el Año Nuevo en el mundo hispanohablante). Es decir, se cubren a la vez las necesidades de los estudiantes chinos por «aprender» los verbos (y el resto del léxico) de una manera muy estructuralista y tradicional, con las intenciones de los métodos comunicativos de que los alumnos usen la lengua para comunicarse y, además, trabajen los aspectos culturales y la interculturalidad.

3. El contenido cultural en la sección *Cultura*

Llegamos ahora al análisis de la sección en la que se presenta, de manera concreta, el contenido cultural de cada unidad y que mostramos en la Gráfica 12:



Gráfica 12: Contenido cultural sección *Cultura*

Una vez más, el contenido mayoritario sigue siendo el de «cultura», con un 78%, lo que no hace sino ratificar nuestra impresión de que el manual le presta mucha más atención a la «cultura» que a la «Cultura» y, por supuesto, a la «kultura» y al contenido mitológico. Sin embargo, hay dos cosas que queremos reseñar a raíz el análisis de esta sección:

Por un lado, el peso del *ítem otros contenidos*, ya que en esta ocasión alcanza 21%, convirtiéndose en el segundo contenido con mayor presencia y en el que se presentan temas como el mundo empresarial, la familia o los medios de comunicación.

Por otro lado, que esta sección es un «complemento» cultural al contenido cultural que se trabaja la unidad. Así, por ejemplo, en la Unidad 4, en la que se ha ido trabajando el sistema educativo español, al final, en esa sección *Cultura*, se habla de la selectividad. O en la Unidad 6, en la que se ha ido hablando de las costumbres del pasado y la Historia de España, se habla de inventos españoles. Es decir, esta sección no funciona para presentar el elemento cultural central de la unidad sino como un «extra» al contenido cultural que se ha trabajado. Esto nos parece muy interesante porque, al contrario de lo que pasaba en el manual chino, en el que el contenido de la sección *Conocimiento sociocultural* era totalmente independiente del contenido cultural de la unidad, en este manual el contenido cultural no viene a llenar un vacío, sino a completar algún elemento ya estudiado. Es decir, no se les aporta a los estudiantes una información nueva e independiente, sino que se les ofrece una información relacionada.

No obstante, como elemento negativo de esta sección debemos indicar que, al igual que pasaba en el manual chino, en ningún momento queda claro para el estudiante qué se va a hacer con esa información o para qué está ahí, ya que no se propone ninguna actividad.

Como solución, pensamos que, si como decíamos, es un contenido «extra» que se ofrece al estudiante, perfectamente podría ser usado para trabajar la interculturalidad, aprovechando para realizar alguna actividad en la que los estudiantes tuvieran que comparar ese elemento cultural que se presenta como «extra» con alguno de China. Por ejemplo, los dos casos comentados son perfectos para eso, pues al igual que nosotros tenemos la selectividad, ellos tienen el *gao kao*⁴¹, y hacer que los alumnos reflexionaran sobre las similitudes y diferencias a la hora de afrontarlo podría servir para trabajar esa interculturalidad. Asimismo, el caso de los inventos podría dar pie a trabajar inventos chinos como los denominados *Cuatro Grandes Inventos* (brújula, papel, imprenta y pólvora) y, a partir de ahí, hacer reflexiones con las que trabajar el papel de la cultura china y española en el mundo.

⁴¹ Remitirse a la nota al pie nº 6.

En definitiva, consideramos que el hecho de que esa sección *Cultura* se plantee como un «extra» cultural más que como un contenido cultural independiente en sí mismo está muy bien, pero también consideramos que podría ser usado de una manera más completa. Asimismo, nos apena ver que no se dé pábulo a que aparezca algún contenido mitológico, algo que podría haberse hecho sin problemas, por ejemplo, en la Unidad 10, cuando se habla del zodiaco y el horóscopo chino. Quizá aquí, a diferencia de lo que ocurría en el manual chino, sí podría usarse la excusa de la densidad de este contenido, pues, como hemos visto, los temas que se presentan son más «ligeros».

4. El contenido cultural en el resto de las secciones



Gráfica 13: Contenido cultural resto de secciones

En el análisis de este último grupo de secciones vemos que el contenido de «cultura» alcanza un 64%, de lo que podemos indicar dos cosas: a) sigue siendo el contenido mayoritario, pero, b) es la sección (en este caso grupo de secciones) donde alcanza un porcentaje más bajo.

En nuestra opinión, esto se debe a que, como dijimos al principio, este manual, al contrario que el chino, no pretende concentrar todo el contenido cultural, o más bien, «Cultural», en determinadas partes aisladas (secciones *Textos* y *Conocimiento sociocultural*), sino que en este el contenido cultural se va incluyendo a lo largo de toda la unidad, lo que permite ir incluyendo de manera «progresiva» contenido de «Cultura». Al respecto, hemos de indicar que en la mayoría de los casos esto sucede en la sección de *Comprensión lectora*, que parece ser la más apropiada para trabajar un contenido de este tipo. Así, se habla de artistas como Picasso y Gaudí, de instituciones como la Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, de hechos históricos como la España del siglo XVI (el Siglo de Oro) y su posición en el mundo y las personalidades del momento, etc.

Sin embargo, uno de los temas que se trata y a nosotros nos interesa especialmente es una leyenda china sobre el valor del compañerismo que se trabaja de una manera bastante interesante, ya que, a partir de la lectura, se proponen algunas actividades interesantes que persiguen, en cierto sentido, lo mismo que buscamos nosotros: usar unos textos diferentes (leyendas/mitos) para trabajar, además de la lengua, cuestiones culturales y la interculturalidad. Presentamos el texto en la siguiente imagen:

Comprensión lectora 注意听并写下来

1. Lee el siguiente texto con detenimiento. Busca las palabras que no entiendas en el diccionario.

2. Completa con verdadero o falso según corresponda.

- 1. El hombre sabio visitó primero el cielo y después el infierno.
- 2. En el infierno comían con largos tenedores.
- 3. Los palillos que usaban en el cielo eran más cortos y fáciles de usar.
- 4. La leyenda expresa la necesidad de saber colaborar y ayudarse los unos a los otros.
- 5. La leyenda expresa que el egoísmo nos hace sufrir.

3. Contestad a las preguntas y comentadlas en grupo

1. ¿Os ha gustado la leyenda? ¿Por qué?
2. ¿Estáis de acuerdo con los puntos 4 y 5?
3. ¿Conocíais esta leyenda u otra similar?
4. Preguntad a vuestro profesor en qué se diferencia una leyenda de un cuento o historia.

Leyenda china

Un día, un hombre sabio visitó el infierno. Allí había mucha gente. Todos estaban sentados alrededor de una mesa fantástica que estaba llena de comida exquisita. Sin embargo, todos estaban hambrientos y tenían caras tristes y cansadas.

Todos tenían en sus manos unos palillos para comer que medían un metro de largo. Por eso, no conseguían coger la comida y llevársela a la boca.

El hombre estaba impresionado y salió muy triste del infierno. Entonces fue al cielo y se sorprendió cuando vio una mesa como la otra, llena de apetitosa y rica comida. Allí la gente estaba feliz, todos comían, hablaban y reían.

Las personas también tenían en sus manos palillos muy largos, pero cada persona daba comida al comensal que tenía frente a él. Así, todos colaboraban y se ayudaban entre ellos a comer, dándose de comer unos a otros.

Imagen 52: Muestra de actividades Unidad 1 (págs. 9 y 13)

Como punto final, podemos decir que el manual *¿Sabes? 2* tiene una clara inclinación a decantarse por presentar temas referidos a la «cultura», lo que hemos podido comprobar con el inmenso peso que tiene a lo largo de todo el manual el contenido de *relaciones sociales* y, dentro de estas, las *relaciones personales*. Sin duda esto se debe a la mayor importancia que el manual le da, siguiendo los postulados del *MCER* y las nuevas metodologías educativas, a la vida cotidiana y la comunicación.

Esto afecta, evidentemente, al contenido de «Cultura», que se ve desplazado a un segundo plano, ya que apenas se trabajan unos pocos contenidos referidos a personajes, acontecimientos históricos y artistas. Asimismo, los contenidos referidos a la «cultura» y la mitología están prácticamente ausentes en el manual.

Consideramos que el poquísimo peso de estos elementos da como resultado que este manual falle en el mismo sentido que en el manual chino: se centra demasiado en un único tipo de contenido dejando de lado todo lo demás. ¿Es eso un tipo de «maquillaje»? podría decirse que sí, pues a los alumnos hay que acercarlos a todo tipo de conocimiento cultural, no solo a uno, y este manual no es equilibrado en los contenidos culturales que presenta.

Además, y como reflexión final, nos parece una contradicción que en la presentación del manual las autoras indiquen que:

Los objetivos y actividades de *¿Sabes?* se adaptan a los recursos específicos de los alumnos chinos y les proporcionan las herramientas lingüísticas y culturales que necesitan para desenvolverse con autonomía en contextos personales, educativos y profesionales dentro del MUNDO HISPANOHABLANTE⁴². (Wen *et al.*, 2011, p. e)

Ha sido una evidencia y una decepción comprobar que a lo largo de manual las referencias culturales a otra realidad que no sea la española son casi inexistentes, hasta el punto de que nos han extrañado mucho dos casos concretos. En uno de ellos, en la sección *Comprensión lectora* de la Unidad 10, se presenta una noticia que habla sobre los fenómenos *El Niño* y *La Niña* usando frases como «[...] el país deberá prepararse [...]» y haciendo preguntas en el ejercicio como «En tu opinión, ¿cómo se deberá preparar el país [...]» (Wen *et al.* 2011, p. 118). Sin embargo, en ningún momento se aclara que esos fenómenos no ocurren en España, sino en el Pacífico, y que, por lo tanto, afectan a ciertos países hispanohablantes a los que ni siquiera se nombra. Es decir, el manual se centra en presentar exclusivamente la realidad cultural española, pero usa indebidamente elementos culturales de otros países hispanohablantes a los que ni siquiera nombra.

El segundo caso nos resultó si acaso más flagrante. Como hemos indicado, prácticamente no hay referencias a otra realidad que no sea la española, sin embargo, en el segundo diálogo del primer bloque de la Unidad 5, se nombra a Perú, pero de la siguiente manera: dos personas hablan de una tercera (suponemos que todas españolas) que hace 5 años, tras suspender el examen para entrar a la universidad, tuvo que marcharse a Perú, dejando a su familia atrás, para buscar trabajo, y allí «le pasaron muchas desgracias: le robaron, sufrió un accidente y le estafó un compañero» (Wen *et al.* 2011, p. 58). En nuestra opinión ese texto, más allá de que hable sobre una realidad no tan común, la de los españoles que emigran a América Latina en busca de trabajo (7.000 entre los años 2009-2013, según podemos comprobar en la página del Real Instituto Elcano⁴³), nos preocupa por los estereotipos tan negativos que presenta de un país como Perú, lo que puede llevar a los estudiantes a la idea equivocada de que en toda América Latina la situación es similar.

⁴² Las mayúsculas ha sido una libertad que nos hemos tomado en poner nosotros para resaltar la idea

⁴³ Información accesible en la página web oficial de la institución: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/demografia+y+poblacion/ari39-2013-gonzalez-enriquez-emigran-los-espanoles

Es decir, nos encontramos con un manual de aprendizaje de español para chinos en el que la única realidad cultural de países hispanohablantes que se usa es la española, pero no se tienen reparos en hacer pasar como elemento cultural español cosas que no lo son y, encima, para una de las pocas veces que se menciona otro país hispanohablante, se hace de una manera netamente negativa. Esto nos ha parecido no ya «maquillaje», sino, directamente, una manipulación del componente cultural.

5.4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS MANUALES ANALIZADOS

A continuación, compararemos los resultados de los análisis hechos de manera individual de cada manual y que nos ha permitido sentar las bases para la comparación a partir de haber sacado a la luz cuestiones como:

1. Su estructura, organización y aspectos visuales y, con ello, su metodología
2. El peso del contenido cultural en cada uno de los manuales y su tipología
3. El peso del contenido mitológico en cada uno de los manuales

Para la comparación haremos uso de una serie de tablas, comenzando por la siguiente:

Elementos	Estructura	Organización	Aspectos visuales
<i>Español Moderno Nueva Versión 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> · Lineal con marcado carácter tradicional · Unidades extensas · Progresión de contenidos no relacionados · Trabajo casi exclusivo de la comprensión lectora y expresión escrita · Uso del chino y el español 	<ul style="list-style-type: none"> · Unidades centradas en la gramática y el léxico y enfocadas a la memorización · Ingente cantidad de ejercicios · Unidades diseñadas sistemáticamente: varía el contenido, pero conservan la estructura · No se hace referencia a las unidades anteriores 	<ul style="list-style-type: none"> · Mezcla lo tradicional con lo moderno, intentando resolver problemas de ediciones pasadas · Poca variedad cromática · Ilustraciones y fotos relacionados con el contenido
<i>¿Sabes? 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> · En red con carácter comunicativo, aunque con pinceladas del enfoque tradicional · Unidades breves · Progresión de contenidos relacionados · Trabajo de todas las destrezas · Uso mínimo del chino hasta la lección 5, cuando prácticamente desaparece 	<ul style="list-style-type: none"> · Unidades centradas en el aprendizaje de las funciones comunicativas · Reducida cantidad de ejercicios · Unidades diseñadas sistemáticamente: varía el contenido, pero conservan la estructura · A medida que se avanza aparecen referencias a unidades anteriores 	<ul style="list-style-type: none"> · Aspecto moderno · Gran variedad cromática pensada para ayudar a diferenciar los subapartados, pero que puede resultar confuso · Ilustraciones y fotos representativos del contenido

Tabla 9. Plantilla de análisis de la estructura, organización y contenido visual de los manuales analizados

Como podemos comprobar, ambos manuales difieren bastante en su estructura, organización y aspecto, siendo el único elemento en el que hay cierta similitud en el diseño de sus unidades, ya que, en ambos casos, son bastante sistemáticas, en el sentido de que, aunque varíe el contenido de una unidad a otra, la estructura es siempre la misma.

Por lo demás, se diferencian en aspectos que van desde la extensión de las unidades, muy extensas en el manual chino y muy breves en el español, hasta la forma en que se plantean esas unidades. Así, mientras las del manual chino son absolutamente lineales y una vez que se termina con algo ya no se vuelve a ese contenido y las unidades nunca hacen referencia a las unidades anteriores, en el manual español todos los contenidos son trabajados de manera conjunta en las diferentes secciones y, además, a medida que se avanza, las unidades van haciendo referencia al contenido de unidades anteriores.

Asimismo, destaca el hecho de que en el manual chino se deja de lado el trabajo de la comprensión y expresión oral, así como la intercomunicación. Sin embargo, en el manual español sí se trabajan las cuatro destrezas, casi siempre de manera combinada y poniendo mucho énfasis en la comunicación entre los estudiantes.

También hemos comprobado que en el manual chino se trabaja casi exclusivamente la gramática y el léxico en una ingente cantidad de ejercicios mecánicos casi siempre enfocados a la memorización. Por su parte, el manual español se centra en que los estudiantes practiquen una y otra vez las funciones comunicativas mediante la comunicación real y teniendo como elemento que lo cubre todo el contenido cultural que se quiere trabajar en cada unidad.

Por último, nos ha resultado evidente que, a pesar de que para la nueva versión del manual chino se ha hecho un esfuerzo en modernizar a partir del uso del color, las fotografías y el uso de diferentes tipografías, la realidad es que sigue resultado un manual visualmente muy clásico. Así, apenas aparecen imágenes en sitios contados, mientras que en el resto del manual aparece el color solo en los encabezados de cada sección. Por el contrario, en el manual español hay mucho más color, una ingente cantidad de fotos e ilustraciones, cuadros para separar contenidos, etc. A pesar de que esto es la tendencia en los manuales más modernos, a nuestro parecer en este caso es excesivo, ya que en ocasiones tanta variedad de color e imágenes puede hacer que los alumnos pierdan el foco de atención.

Dicho todo esto, y en cuanto a cómo afecta a la metodología de enseñanza, podemos decir que el manual chino es un libro tremendamente estructural en el que se presentan los contenidos de forma sistemática, a fin de que el alumno reciba un aprendizaje consciente de estos, que se basa en la repetición, memorización y ejercitación mecánica. Esto servirá a los estudiantes para recibir una información en el contexto chino que les sirva como base, pero, por contra, dificultará que adquiera la lengua de manera natural.

Sin embargo, el manual español intenta orientarse hacia un enfoque comunicativo con características chinas (aunque el sincretismo de enfoques comunicativo y tradicional no se cumple del todo) en el que se busca desarrollar la competencia sociolingüística haciendo que el alumno entienda no solo la gramática, sino también, y quizá más importante, el contexto social de la comunicación. Con ese fin se usan actividades que buscan que el alumno use el español de modo significativo y real, desarrollando así su competencia comunicativa de manera natural.

Por lo tanto, consideramos que, a pesar de los intentos por modernizarse en comparación con la versión antigua, es indudable que la metodología del manual chino sigue anclada en una tradición clásica que es reflejo de una mentalidad conservadora en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por su parte, en el manual español encontramos una metodología de enseñanza que intenta ser integral y que pone el foco en el hablante sociocultural y busca la participación de los protagonistas, elementos fundamentales de las metodologías comunicativas.

A continuación, pasamos a analizar comparativamente los puntos 2 y 3 presentados al principio de este epígrafe, el contenido cultural y mitológico. Sin embargo, también hemos decidido añadir información relativa a cómo se trata el contenido lingüístico, en concreto la gramática y el léxico, ya que son los dos elementos a los que los alumnos chinos prestan más atención y nos parecía conveniente que quedara reflejado su uso en cada manual. Todo esto lo podemos ver en la siguiente tabla:

Elementos analizados	Contenidos lingüísticos		Contenidos culturales	Contenidos mitológicos
<p style="text-align: center;">Español Moderno Nueva Versión 3</p>	<p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> · Muy elaborada, explicada en detalle en una sección · Uso del chino · Elemento central de aprendizaje · Método deductivo de aprendizaje · Normativa · Ejercicios mecánicos para su aprendizaje 	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aparece al principio, después del texto · Se aportan palabras adicionales con carácter gramatical · Las actividades para practicar el léxico no suelen tener relación con la temática de la unidad · El aprendizaje del léxico es un fin en sí mismo 	<ul style="list-style-type: none"> · Aparición muy limitada · Casi no hay referencias visuales · Sección propia en chino enfocada en la información sin un apoyo de actividades · No hay realmente actividades en las que se trabaje · Predominio de la «Cultura» 	<ul style="list-style-type: none"> · Poco · Mayoritariamente de carácter grecolatino, aunque aparece un mito mexicano y otro chino · En los textos y actividad 10-11, en la que se usa el texto mitológico solo para rellenar huecos · Pone en relación mitos de Egipto-Grecia, Grecia-China · No se trabaja el contenido cultural de los mitos
<p style="text-align: center;">¿Sabes? 2</p>	<p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aparece a lo largo de las diferentes secciones, aunque hay un resumen al final de cada unidad. · Uso mínimo del chino · Complemente el aprendizaje de las funciones comunicativas de manera progresiva · Método deductivo e inductivo · Aprendizaje con la interacción, las actividades inducen a ella 	<p>Léxico</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aparece al final de la unidad · Las actividades pensadas para practicar el léxico suelen tener relación con la temática de la unidad y se acompañan de fotos, viñetas, imágenes, etc. · El aprendizaje del léxico se enmarca en el aprendizaje de las funciones comunicativas y la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> · Lo envuelve todo · Uso extenso de imágenes · Sección propia bilingüe enfocada en la información sin un apoyo de actividades · Se trabaja a lo largo de la unidad en las diferentes secciones · Predominio de la «cultura» 	<ul style="list-style-type: none"> · Ínfimo · Religioso (belén y los Reyes Magos) y una leyenda china · En un texto y en dos actividades de desarrollo · Al trabajar la leyenda china se busca que los alumnos conozcan alguna parecida de España-Occidente · No se trabaja el contenido cultural de los mitos

Tabla 10. Plantilla de análisis de los contenidos lingüístico, cultural y mitológico

Como podemos comprobar, hay cosas en las que se parecen más, otras en las que se parecen menos y otras en las que difieren totalmente. Así, en lo referido a cómo se trabaja el contenido lingüístico, son evidentes sus diferencias, pues mientras el manual chino busca que la gramática sea el elemento central de aprendizaje, por lo que es explicada en detalle, se usa el chino para asegurarse el completo entendimiento del alumnado y se trabaja profusamente con una ingente cantidad de actividades de carácter mecánico, en el manual español la gramática es un elemento que «va de la mano» con el aprendizaje de las funciones comunicativas y se aspira a que los estudiantes la aprendan, principalmente, de manera inductiva a partir de la propia interacción.

Por lo que respecta al léxico, la situación es bastante similar, ya que mientras que en el manual chino es presentado al principio, inmediatamente después del texto, con la idea de que el alumno se lo aprenda antes de trabajar la gramática y, por supuesto, realizar los ejercicios, en el manual español el léxico de cada unidad se presenta al final de esta, pues se considera que el estudiante tendrá tiempo a revisarlo una vez ha trabajado con él. Asimismo, el peso que se le da al léxico en las «culturas de aprendizaje chinas» hace que el manual ofrezca una importante cantidad de palabras relacionadas que no pertenecen al ámbito de la unidad, cosa que no ocurre en el manual español. En definitiva, entendemos que el aprendizaje del léxico es un fin en sí mismo para el manual chino, mientras que para el español se enmarca en el aprendizaje de las funciones comunicativas e intercomunicación.

Por lo que respecta a aquello en lo que se diferencian menos, nos referimos al tratamiento del contenido cultural, aunque debemos matizar una idea. El hecho de que digamos que se diferencian menos es por la tendencia de ambos a centrarse en un tipo de contenido cultural: «Cultura» en el manual chino y «cultura» en el español. Nos ha parecido excesivo el peso que le dan uno y otro a cada uno de esos contenidos sin intentar crear un equilibrio entre todo tipo de contenido cultural.

Ahora bien, por lo que respecta al cómo tratan ese contenido cultural, las diferencias son importantes. Mientras en el manual chino su presencia es bastante limitada, centrándose, como dijimos, en el contenido de «Cultura» y no habiendo actividades concretas para trabajar ese contenido, ya que solo se usa como apoyo para trabajar los aspectos lingüísticos, en el manual español su presencia lo envuelve todo y es presentado y

trabajado a lo largo de las diferentes secciones de cada unidad. Asimismo, en el manual chino son contadísimas las ocasiones en que ese contenido cultural es puesto en relación con la cultura propia para trabajar la interculturalidad (sí ocurre, por ejemplo, en el caso que explicaremos con posterioridad al hablar sobre el tratamiento de la mitología). Sin embargo, en el manual español sí se presentan actividades en las que se pretende que los alumnos reflexionen sobre las similitudes y/o diferencias entre ambas culturas, como por ejemplo en la Unidad 11, en la cual se trata el tema de la familia y las convenciones sociales propias de esta institución para pedirles, finalmente, que reflexionen sobre las diferencias con China.

Por lo que respecta al tratamiento del contenido mitológico, tenemos que indicar que nos ha llamado la atención que sea el manual chino donde aparece más y mejor usado el contenido de este tipo. Cuando decimos que esa sorpresa quizá no debería de haber sido tal, lo hacemos porque, en realidad, si solo se quiere entender este contenido mitológico como «Cultura», es lógico que aparezca más en el manual chino, que es donde más abunda. Sin embargo, si en lugar de pensar en la mitología solo como «alta cultura» se la viera como un elemento adecuado para tratar, por ejemplo, temas como los valores, se entendería que perfectamente podría encajar en el *ítem valores, creencias y actitudes* que se incluye en «cultura». Es decir, no es tan sorprendente que aparezca en el manual chino, pero sí que es una sorpresa, negativa, que no lo haga en el español.

En cuanto al contenido en sí y el uso que se hace de él, en el manual chino nos ha sorprendido que aparezca en varias ocasiones el personaje de Edipo y que se haga referencia a cómo el elemento de la esfinge pasa de la mitología egipcia a la griega; o cómo se usa la profecía a la que se enfrenta para introducir y trabajar con expresiones como *talón de Aquiles*. Asimismo, nos ha parecido muy interesante que, aunque sea de manera vaga, se pongan en relación el relato del *Arca de Noé* y el mito chino de *Dayu sometió las aguas*. Aunque es verdad que el objetivo de que aparezcan estos elementos mitológicos nunca es trabajar con el mito y con la realidad cultural presente en él, sino simplemente usarlo de apoyo para trabajar la faceta lingüística, nos hemos sentido esperanzadoramente satisfechos.

Sin embargo, no podemos decir lo mismo con el panorama que nos hemos encontrado en el manual español, en el que lo único remotamente parecido que hemos encontrado en el

son la idea del belén y los Reyes Magos, por un lado, y la leyenda china, por el otro. Esto nos resulta triste, pues consideramos que en el manual se dan oportunidades para poder trabajar con la mitología. Así, podía haberse hecho en la Unidad 10, en la que las funciones comunicativas son *Preguntar sobre el futuro*, *Hablar de acciones futuras*, *Hacer predicciones* y *Hacer promesas* y en la que se habla de los fenómenos de *El Niño* y *La Niña* comentados con anterioridad. La unión de estos elementos podía haber servido para, como hace el manual chino, usar la historia del *Arca de Noé* (por las inundaciones provocadas por aquellos fenómenos) y que los alumnos se pusieran en la situación del protagonista e hicieran esas predicciones de futuro. Además, se podía haber puesto en relación con el mito chino *Dayu sometió las aguas* y así dar pie a la interculturalidad.

5.5. CONCLUSIONES

Los componentes socioculturales forman una parte indispensable en el aprendizaje de lenguas extranjeras; sin embargo, hemos podido comprobar cómo influye en la cantidad, el tipo y el uso de esos componentes según dónde y por quién sea hecho el manual o a quién va dirigido. Con nuestro análisis, y partiendo de la base de que ambos manuales iban dirigidos al mismo tipo de estudiante, hemos comprobado que las diferencias radican en qué cantidad, tipo y uso está determinado por el quién y dónde lo ha hecho. Es decir, dos manuales determinados por las realidades de sus autores y su lugar de creación.

Por un lado, tenemos un manual hecho en China por un autor chino que ha bebido de una tradición clásica en sus formas de aprendizaje y que decide seguir con esa misma línea (aunque con pequeñas mejoras) en un país en el que esa metodología es la norma y con la que sus alumnos, sin haber conocido otras posibilidades, se sienten cómodos. Así, crea un manual que sigue una metodología tradicional y estructuralista que se centra en la enseñanza de la gramática y el léxico de manera mecánica y memorística y para el que el componente cultural fundamental es de la «Cultura», que se usa para trabajar la faceta lingüística, pero de la que no se trabaja su contenido.

Por el otro, tenemos un manual hecho en España por una autora china y un grupo de autoras hispanohablantes que intentan mezclar esa «cultura de aprendizaje china» con una metodología comunicativa que pretende darle algo diferentes a los estudiantes chinos. El resultado es un manual que mezcla ese método más tradicional y estructuralista con una

metodología comunicativa, en el que prima el trabajo de las funciones comunicativas y la intercomunicación y en el que el contenido cultural, y en concreto la «cultura», está presente y se trabaja en todo momento.

Sin embargo, y a pesar de las diferencias, el análisis realizado nos ha llevado a considerar que, incluso el manual hecho en España, que cumple con los requisitos que se esperan de un manual moderno que siga la metodología comunicativa preconizada por instituciones como el *MCER*, podría verse mejorado con una cuestión objetiva: presentar un contenido cultural más equilibrado en sus diferentes categorías.

Con nuestro análisis hemos podido comprobar que este manual da un enorme peso a la «cultura» debido a su legítima preocupación por centrarse en las relaciones entre las personas, el «lenguaje común» y la comunicación, dejando de lado el contenido de «Cultura», al considerarse que el estudiante tiene que centrarse en estudiar las cuestiones del día a día en lugar de la alta cultura. Nosotros, no obstante, somos de la opinión de que se parte de una idea errónea, pues en ningún caso el uso de la «Cultura» en los manuales tienen por qué provocar que se desplace el centro de atención de la lengua a los elementos culturales, sino que simplemente debe pensarse el uso de la cultura, en todas sus acepciones, como una herramienta para enseñar lengua y, además, cultura. Pero, obviamente, está en manos de todos los actores implicados (editoriales, creadores de materiales, instituciones, docentes y estudiantes) entenderlo y dar pasos en ese sentido.

Además de ese equilibrio de los contenidos culturales como una mejora objetiva, también consideramos la posibilidad de una mejora subjetiva que, obviamente, viene determinada por nuestra visión y propuesta: animarse, por qué no, a incluir contenido mitológico, ya que estamos seguros de que será un contenido que motive a los estudiantes por tratarse de algo diferente e, incluso, por qué no expresarlo así, «loco», pero a la vez muy útil para aprender no solo lengua sino, por supuesto «Cultura» y «cultura».

MARCO EMPÍRICO

BLOQUE III: PROPUESTA DIDÁCTICA

6. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1. INTRODUCCIÓN

Una vez que hemos terminado el marco teórico, en el que hemos hablado ampliamente sobre el concepto de cultura y la importancia de la inclusión de esta en las clases de ELE/L2, de los mitos como elemento contenedor de «cultura» y «Cultura» susceptible de ser usado en las clases para enseñar lengua y cultura y de los estudiantes, el sistema educativo del que provienen y los manuales más usados para enseñarles, desarrollaremos el marco empírico de esta tesis. En este capítulo comenzaremos por una descripción de la propuesta didáctica que hemos preparado, así como el estudio de caso consistente en la observación, encuesta y puesta en práctica de una versión reducida de dicha propuesta didáctica. Por lo que respecta a la unidad didáctica como tal, será añadida como Anexo II, ya que su tamaño hace inviable incluirla en el cuerpo del trabajo; asimismo, como Anexo III, hemos añadido las respuestas cerradas de las actividades de la unidad didáctica.

Nuestra propuesta es una secuencia didáctica adecuada para aprendientes de español que estén en el umbral de los niveles B2 y C1 del *MCER*, dado que ya tienen un dominio importante de la lengua, así como el conocimiento de referentes culturales necesarios, y con la que deseamos desarrollar, a partir del uso de los mitos grecolatinos y chinos, las competencias léxica e intercultural de un grupo de estudiantes chinos.

Para realizarla hemos adoptado el que hemos denominado «método ecléctico de características chinas», el cual se sustenta en el estudio del léxico y los procesos de memorización por los que los estudiantes chinos sienten predilección y la comunicación a partir de la interacción que fomenta el enfoque comunicativo y que nosotros buscamos como docentes de lengua extranjera. Todo ello, basándonos en una serie de actividades con las que estudiar contenido léxico de carácter cultural y el propio contenido cultural y que dividimos en tres tipos:

- Actividades en las que trabajamos cada uno de los temas que se reflejan en los diferentes mitos que hemos seleccionado para realizar la unidad didáctica. En estas actividades nos centramos en la visión sobre estos temas de los mitos grecolatinos y chinos por separado con el fin de estudiar el léxico y el contenido cultural que contiene cada mito.

- Actividades en las que trabajamos temas que van más allá de los mitos y en las que hemos puesto en relación contrastiva la visión de ambas culturas sobre dichos temas. Con estas actividades pretendemos no solo practicar un contenido léxico y cultural sino, además, poner en relación las visiones culturales de manera contrastiva.
- Actividades de repaso que nos sirvan para ir llevando a cabo un repaso continuo del contenido tanto léxico como cultural que se vaya estudiando.

Todas estas actividades están compuestas por una amplia serie de ejercicios, de los cuales, por norma general, los iniciales de cada actividad, así como los de las actividades de repaso, están pensados para, o bien activar el conocimiento sobre el léxico, o bien repasarlo y memorizarlo, ya que, como venimos defendiendo a lo largo del trabajo, los estudiantes chinos sienten la necesidad de asentar dicho contenido léxico. Por su parte, los ejercicios intermedios están pensados para introducir y trabajar más profundamente el léxico y los temas culturales.

En todos los ejercicios hemos intentado seguir las premisas del enfoque comunicativo (Martín *et al.*, 2008) según el cual las actividades se articulan en torno a:

- Vacío de información: entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
- Libertad de expresión: el hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- Retroalimentación: las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Finalmente, y en vistas a fomentar al máximo esa interacción que buscamos, hacemos uso del enfoque por tareas, que es una evolución del enfoque comunicativo, en tanto en cuanto perseguimos que los alumnos creen un producto o proyecto final (Martín *et al.*, 2008).

La dinámica que hemos creado para conseguirlo es la siguiente. Al comenzar cada uno de los temas principales que se van a trabajar con los mitos, los alumnos tendrán que realizar por parejas una serie de carteles contrastivos sobre dicho tema. En la última sesión, y trabajando en grupos de tres, tendrán que ponerlos en conjunto, completarlos y compararlos con un tema dado, haciendo uso de buena parte del contenido léxico y cultural aprendido durante todas las sesiones. Finalmente, concluirán con una exposición grupal oral sobre dicho producto a modo de tarea final.

6.2. COMPETENCIAS, OBJETIVOS Y CONTENIDOS

En primer lugar, es necesario partir de la descripción general de los niveles de referencia del *MCER* para ver claramente las competencias generales que se le suponen a un aprendiente que ha alcanzado el nivel B2 y las que van a adquirir tras obtener el C1, ya que a la adquisición de esas competencias contribuirá nuestra unidad didáctica.

DESCRIPTOR DE LOS NIVELES DE REFERENCIA		
Usuario competente	C1	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. • Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. • Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. • Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	<ul style="list-style-type: none"> • 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 ninguno de los 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 las distintas opciones.

Tabla 11: Descriptores de los niveles de referencia del *MCER*

6.2.1. Competencias

6.2.1.1. Competencias generales:

1. **Conocimiento declarativo (saber):** ampliar el conocimiento del mundo.
2. **Destrezas y las habilidades (saber hacer):** aprender a actuar de acuerdo con convenciones y a ser capaz de cumplir el papel de intermediario cultural.
3. **Competencia «existencial» (saber ser):** fomentar una «personalidad intercultural» desarrollando ciertos rasgos de la personalidad.
4. **Capacidad de aprender (saber aprender):** incorporar la reflexión sobre la lengua y las destrezas de descubrimiento y análisis.

6.2.1.2. Competencias comunicativas:

1. **Competencia lingüística:** los aprendientes desarrollarán la competencia léxica y semántica (vocabulario sobre culturas, universo, dioses, partes del cuerpo, religioso, reproducción humana, género, clase, elementos naturales, alimentación).
2. **Competencia sociocultural:** los aprendientes se acercarán a la dimensión social y cultural de la lengua poniendo en relación ambas realidades culturales y lingüísticas.
3. **Competencia intercultural:** los aprendientes ampliarán su conocimiento de la cultura extranjera y profundizarán en el conocimiento de la propia para asumir con garantías el papel de intermediario cultural.
4. **Competencia sociolingüística:** los aprendientes se adentrarán en la dimensión social del uso de la lengua a partir del estudio de algunas expresiones de sabiduría popular (refranes y dichos populares).
5. **Competencia pragmática:** los aprendientes pondrán en práctica las competencias discursiva y funcional realizando una correcta estructuración del discurso y selección de las funciones de lenguaje en sus intervenciones en clase para lograr los objetivos comunicativos que persigan en cada momento.

- 6. Competencia literaria:** los aprendientes conocerán de primera mano realidades literarias de gran importancia en la historia de ambas culturas.

6.2.2. Objetivos

6.2.2.1. *Objetivos generales:*

- El alumno como *agente social*:
 - Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales dentro de la comunidad o de las comunidades en las que se integre.
 - Desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema.

- El alumno como *hablante intercultural* (Fase de consolidación):
 - Sacar partido de las potencialidades de enriquecimiento cultural que se derivan de la interpenetración de distintos sistemas de valores, comportamientos y percepciones de la realidad.
 - Mostrar una actitud abierta y sensibilidad hacia otras culturas.
 - Analizar y valorar el modo de entender las relaciones sociales, las cuestiones de orden moral, los sentimientos y creencias, las convicciones y los principios desde una perspectiva amplia y matizada.
 - Adoptar una perspectiva intercultural que integre las actitudes, valores y comportamientos de la cultura propia y de las de los países hispanos.
 - Asumir el papel de intermediario cultural entre culturas.

6.2.2.2. *Objetivos específicos:*

- Mostrar la utilidad y la eficacia de la mitología clásica en las aulas de ELE con un grupo monolingüe de estudiantes chinos para enseñarles lengua y cultura.

- Desarrollar la competencia léxica a partir de una serie de bloques de contenido fundamentalmente cultural con el fin de ahorrarles análisis lingüísticos continuos y conseguir la fluidez necesaria para facilitarles el acto comunicativo.

- Desarrollar la competencia intercultural con el fin de fomentar el conocimiento de la cultura extranjera y profundizar en el conocimiento de la propia para asumir con garantías el papel de intermediario cultural

- Acercarse a realidades literarias de gran importancia en la historia de ambas culturas y que en buena medida son la base del pensamiento actual.

- Ayudar a los estudiantes a sentirse seguros en el manejo de la lengua

6.2.3. Contenidos

Componentes:

Léxico:

- *Elementos léxicos o unidades léxicas:*

- Refranes y proverbios

- Palabras

- Abiertas: principalmente sustantivos y adjetivos

- Cerradas (bloques léxicos): cultura, mitología, universo, dioses, cuerpo, religión, reproducción humana, género, clase, elementos naturales, deportes, alimentación.

Pragmático:

- *Funciones:*

- Dar y pedir información.

- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos

- Dar una opinión

- Valorar

- Expresar acuerdo

- Expresar desacuerdo

- Mostrar escepticismo

- Expresar certeza y evidencia

- Expresar falta de certeza y evidencia

- Expresar posibilidad

- Expresar gustos y deseos

- Expresar gustos e intereses

- Expresar deseos

- *Géneros discursivos:*

- Géneros de transmisión oral:

- Conversaciones cara a cara

- Instrucciones

- Presentaciones públicas
- Géneros de transmisión escrita
 - Artículos de opinión
 - Diccionarios
 - Instrucciones
 - Reseñas
 - Trabajos académicos

Nocional:

- *Nociones generales:*
 - Existenciales
 - Existencia, inexistencia
 - Certeza, incertidumbre
 - Espaciales
 - Localización
 - Distancia
 - Origen
 - Temporales
 - Referencias generales
 - Localización en el tiempo
 - Evaluativas
 - Éxito, logro
- *Nociones específicas:*
 - Individuo: dimensión física
 - Partes del cuerpo
 - Características físicas
 - Ciclo de la vida y reproducción
 - Relaciones personales
 - Relaciones familiares
 - Geografía y naturaleza
 - Universo y espacio

Cultural:

- *Referentes culturales* (Fase de consolidación):
 - Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente
 - Acontecimientos y personajes históricos y legendarios

- *Saberes y comportamientos socioculturales* (Fase de consolidación):
 - Condiciones de vida y organización social
 - Actividades de ocio, hábitos y aficiones
 - Relaciones interpersonales
 - Ámbito personal y público: relaciones de género y clase
 - Identidad colectiva y estilo de vida
 - Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social: expresiones de sabiduría popular
- *Habilidades y actitudes interculturales* (Fase de consolidación):
 - Habilidades:
 - Conciencia de la propia identidad cultural:
 - Autoobservación de cómo influyen las propias creencias, valores, actitudes, etc. en la percepción de otras culturas.
 - Relación de las conductas, reacciones, valoraciones, etc. de otras culturas con la cultura de origen.
 - Adopción de perspectivas y parámetros propios de otras culturas para analizar la cultura de origen.
 - Reflexión sobre los cambios experimentados en la percepción de la cultura de origen.
 - Percepción de diferencias culturales
 - Uso de conocimientos para identificar diferencias culturales.
 - Contraste del modo en que se manifiestan aspectos concretos en la cultura de origen y en otras culturas.
 - Focalización de la atención en las diferencias culturales.
 - Aproximación cultural
 - Reconocimiento de aspectos comunes o universales en rasgos concretos de la cultura de origen y de las culturas con las que se entra en contacto
 - Contraste de puntos de vista con miembros de otras culturas en relación con hechos o productos culturales, tabúes, temas, etc.
 - Reconocimiento de la diversidad cultural

- Identificación de los aspectos de las otras culturas que se perciben como fuente de crecimiento, progreso y enriquecimiento personal.
- Adaptación, integración (voluntaria)
- Identificación de los rasgos (valores, comportamientos socioculturales, etc.) de las culturas con las que se entra en contacto que se decide integrar como parte de la propia identidad cultural.
- Creación de nuevas categorías (diferente concepción del tiempo, nuevos conocimientos sobre la historia, etc.).
- Actitudes:
 - Empatía:
 - Esfuerzo por adoptar perspectivas diferentes a las que imprime la propia cultura a la hora de interpretar hechos o productos culturales, etc.
 - Curiosidad y apertura
 - Esfuerzo por comprender los factores que condicionan la percepción de la realidad.
 - Distanciamiento, relativización
 - Revisión de los valores que imprime la cultura de origen.
 - Reevaluación de la propia cultura de origen a partir de las comparaciones con otras culturas.
 - Asimilación de los saberes culturales
- Habilidades:
 - Observación:
 - Focalización de la atención en aspectos socioculturales y culturales que se contrastan con las actuaciones, creencias y valores que imprime la cultura de origen.
- *Comparación, clasificación, deducción*
 - Comparación de los aspectos en los que las culturas observadas coinciden y difieren entre sí.
 - Comparación de conceptos y significados de diferentes lenguas/culturas (familia, felicidad, salud, trabajo, éxito profesional, tiempo libre y ocio, dinero...).

- Actitudes:
 - Curiosidad, apertura:
 - Interés manifiesto por otras realidades culturales (estilos de vida, sentimientos de identidad colectiva, manifestaciones artísticas, etc.).
 - Iniciativa para ampliar y profundizar en el conocimiento de fenómenos y comportamientos culturales poniéndolos en relación con contextos socioculturales (históricos, artísticos, políticos, sociales, etc.) en lugar de percibirlos como hechos aislados.
 - Interés hacia el disfrute estético de las obras artísticas (textos literarios, obras cinematográficas, obras pictóricas, etc.).

6.3. DATOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

6.3.1. Título: Viviendo los mitos

6.3.2. Datos generales:

- NIVEL: C1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*
- DESTREZAS: comprensión escrita; comprensión auditiva; expresión escrita; expresión oral; interacción.
- DINÁMICAS: actividades individuales, en parejas, en tríos y en gran grupo.
- MATERIALES: ordenadores con conexión a Internet; proyector; pizarra; fotocopias; material necesario para decorar y hacer murales (rotuladores, pinturas, ceras, cartulinas, etc.).
- TEMPORALIZACIÓN: 11 Sesiones de 90 minutos (10 minutos de descanso)

Sesión 1 – Actividad 1 (80’)

Introducción – 5 minutos

Ejercicio 1 – 15 minutos

Ejercicio 2 – 30 minutos

Ejercicio 3 – 30 minutos

Sesión 2 – Actividad 2 (50’)

Ejercicio 1 – 10 minutos

Ejercicio 2 – 15 minutos

Ejercicio 3 – 20 minutos

Ejercicio 4 – 5 minutos

Sesión 2 – Actividad 3 (30’)

Ejercicio 1 – 5 minutos

Ejercicio 2 – 5 minutos

Ejercicio 3 – 15 minutos

Ejercicio 4 – 5 minutos

Sesión 3 – Actividad 4 (80’)

Ejercicio 1 – 20 minutos

Ejercicio 2 – 15 minutos

Ejercicio 3 – 5 minutos

Ejercicio 4 – 20 minutos

Ejercicio 5 – 10 minutos

Ejercicio 6 – 10 minutos

Sesión 4 – Actividad 5 (50’)

Ejercicio 1 – 20 minutos

Ejercicio 2 – 30 minutos

Sesión 4 – Actividad 6 (30’)

Ejercicio 1 – 5 minutos

Ejercicio 2 – 5 minutos

Ejercicio 3 – 15 minutos

Ejercicio 4 – 5 minutos

Sesión 5 – Actividad 7 (80’)

Ejercicio 1 – 20 minutos

Ejercicio 2 – 15 minutos

Ejercicio 3 – 5 minutos

Ejercicio 4 – 15 minutos

Ejercicio 5 – 15 minutos

Ejercicio 6 – 10 minutos

Sesión 6 – Actividad 8 (40’)

Ejercicio 1 – 20 minutos

Ejercicio 2 – 20 minutos

Sesión 6 – Actividad 9 (30’)

Ejercicio 1 – 25 minutos

Ejercicio 2 – 5 minutos

Sesión 6 – Actividad 10 (10’)

Ejercicio 1 – 10 minutos

Sesión 7 – Actividad 11 (70’)

Bloque temático I

Ejercicio 1 – 15 minutos

Ejercicio 2 – 10 minutos

Bloque temático II

Ejercicio 1 – 10 minutos

Ejercicio 2 – 10 minutos

Bloque temático III

Ejercicio 1 – 10 minutos

Ejercicio 2 – 10 minutos

Ejercicio 3 – 5 minutos

Sesión 7 – Actividad 12 (10’)

Ejercicio 1 – 5 minutos

Ejercicio 2 – 5 minutos

Sesión 8 – Actividad 13 (80’)

Ejercicio 1 – 20 minutos

Ejercicio 2 – 15 minutos

Ejercicio 3 – 5 minutos

Ejercicio 4 – 25 minutos

Ejercicio 5 – 15 minutos

Sesión 9 – Actividad 14 (70’)

Ejercicio 1 – 25 minutos

Ejercicio 2 – 10 minutos

Ejercicio 3 – 20 minutos

Ejercicio 4 – 15 minutos

Sesión 9 – Actividad 15 (10’)

Ejercicio 1 – 5 minutos

Ejercicio 2 – 5 minutos

Sesión 10 – Actividad 16 (70’)

Bloque temático I

Ejercicio 1 – 10 minutos

Ejercicio 2 – 10 minutos

Ejercicio 3 – 5 minutos

Bloque temático II

Ejercicio 1 – 10 minutos

Ejercicio 2 – 15 minutos

Ejercicio 3 – 5 minutos

Bloque temático III

Ejercicio 1 – 10 minutos

Ejercicio 2 – 5 minutos

Sesión 10 – Actividad 17 (10’)

Ejercicio 1 – 5 minutos

Ejercicio 2 – 5 minutos

Sesión 11 – Actividad 18 (Tarea Final) (80’)

Tarea 1 – 15 minutos

Tarea 2 – 15 minutos

Tarea 3 – 30 minutos

Tarea 4 – 20 minutos

6.3.3. Indicaciones para el docente

El objetivo de la unidad didáctica no solo es que los alumnos aprendan el contenido léxico, fundamentalmente de carácter cultural, sino, también, que vean de manera contrastiva las características de su cultura de origen y la española/occidental, con el fin de que eso los ayude a reflexionar sobre su propia cultura y la extranjera. De esta manera conseguiremos desarrollar sus competencias léxica e intercultural, que son el fundamento de este trabajo.

En cuanto a la tarea final, el objetivo es que, después de haber trabajado a lo largo de las sesiones con los mitos grecolatinos y chinos y hayan aprendido y aprehendido el contenido, se los ponga ante la encrucijada de la realidad, que hoy en día se fundamenta en una visión científica del mundo. A partir de ahí, nos gustaría que reflexionaran sobre la validez de los mitos en el momento en el que fueron creados y en la actualidad, lo que esperamos que los lleve a darse cuenta de que las dos culturas no solo comparten muchos elementos culturales tradicionales, sino que, realmente, ambas están imbuidas en la misma cultura científica.

6.3.4. Evaluación

Con el fin de determinar si los alumnos han alcanzado los objetivos que buscábamos con la realización de la unidad didáctica que hemos preparado, hemos considerado necesario llevar a cabo un proceso de evaluación del proceso de aprendizaje. Este proceso de evaluación se fundamentará en varios de los tipos de evaluación que aparecen reflejados en el *MCER*; así, llevaremos a cabo:

- Una *evaluación continua* que se basará en las actuaciones en clase, los trabajos y los proyectos realizados a lo largo del curso.

- Una *evaluación formativa* que se basará en un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles de los alumnos.

- Una *evaluación global* consiste en realizar una valoración sintética tomada en conjunto.

- *Una valoración mediante escala* para determinar qué nivel han alcanzado los alumnos tras la finalización de la unidad didáctica y que se llevará a cabo mediante una rúbrica preparada para este fin.

Las pautas para la actuación en la evaluación se resumen en las diferentes técnicas que podemos usar, siendo todas ellas complementarias.

- observación
- interrogación
- análisis de producciones de los alumnos

6.3.4.1. Rúbrica de evaluación

A continuación, presentamos la rúbrica que hemos preparado con el fin de evaluar si los alumnos han alcanzado los objetivos que nos habíamos marcado al abordar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Como se podrá comprobar, nos hemos centrado en la evaluación de los elementos relacionados con las dos competencias fundamentales que deseábamos trabajar: la léxica y la intercultural. Por lo tanto, han quedado fuera de la evaluación aspectos como las competencias sociolingüística y literaria, pues, como advertimos en su momento, no eran la prioridad que nos habíamos marcado.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN NIVEL C1						
		BÁSICO	INTERMEDIO	ALTO	AVANZADO	
Objetivos generales	El alumno como <i>agente social</i>	- Participar y tomar la iniciativa en interacciones sociales	Es capaz de participar, pero le cuesta llevar la iniciativa en las interacciones sociales	Es capaz de participar y no le supone un problema llevar la iniciativa en las interacciones sociales	Es capaz de participar y llevar la iniciativa en las interacciones sociales siempre que conozca el tema	Es capaz de participar y llevar la iniciativa en las interacciones sociales con total naturalidad
		- Desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo	No tiene problemas con los textos escritos, pero tiene dificultades con los orales	No tiene problemas con los textos escritos ni orales, aunque carece de naturalidad	Se desenvuelve con textos orales o escritos con naturalidad	Se desenvuelve con textos orales o escritos con naturalidad y es capaz de abordar temas relacionados
	El alumno como <i>hablante intercultural</i>	- Sacar partido del enriquecimiento cultural	Ha tenido dificultades para aprovechar el enriquecimiento cultural todo lo deseable	Ha sido capaz de enriquecerse culturalmente y posee un buen conocimiento de la cultura extranjera	Ha sido capaz de enriquecerse culturalmente y posee un conocimiento alto de la cultura española	Ha sido capaz de enriquecerse culturalmente y posee un conocimiento alto de la cultura española y sus antecedentes
		- Mostrar una actitud abierta y sensibilidad hacia otras culturas	Ha tenido dificultades para comprender y aceptar elementos de la cultura extranjera	Le ha costado comprender elementos de la cultura extranjera pero una vez comprendidos los ha aceptado sin problemas	No le ha costado comprender ni aceptar elementos de la cultura extranjera	No le ha costado comprender ni aceptar elementos de la cultura extranjera y es capaz de entender las razones culturales
		- Analizar y valorar desde una perspectiva amplia y matizada	Ha tenido dificultades para salirse de su perspectiva cultural previa	No le ha costado salirse de su perspectiva cultural previa	No le ha costado salirse de su perspectiva cultural previa y ha sido capaz de analizar y valorar los elementos nuevos	Ha sido capaz de analizar y valorar desde una perspectiva amplia y matizada que le ha llevado a interiorizar los elementos nuevos
		- Adoptar una perspectiva intercultural	Aun tiene dificultades para adoptar una perspectiva intercultural	Es capaz de adoptar una perspectiva intercultural pero siempre tomando su cultura como punto de partida	Es capaz de adoptar una perspectiva intercultural neutral	Es capaz de adoptar una perspectiva intercultural poniéndose en el lugar del otro
		- Asumir el papel de intermediario cultural	Aun tiene dificultades para mediar entre las dos culturas	Es capaz de ejercer como mediador entre las dos culturas con ciertas dificultades	Es capaz de ejercer como mediador entre las dos culturas sin dificultades	Es capaz de ejercer como mediador entre las dos culturas aportando una visión multicultural
Objetivos específicos	competencia léxica	Es capaz de reconocer el léxico aprendido y usarlo solo cuando se le muestra	Es capaz de entender y usar el léxico aprendido sin ayuda, pero con dificultades	Es capaz de entender y usar el léxico aprendido sin gran dificultad	Es capaz de entender y usar el léxico aprendido con solvencia	
	competencia intercultural	Aun tiene dificultades para profundizar la nueva cultura	Ha conseguido profundizar en elementos fundamentales de la cultura extranjera	Tiene un amplio conocimiento de la cultura extranjera	Tiene un amplio conocimiento de la cultura extranjera y conoce los antecedentes	

Tabla 12: Rúbrica de evaluación

BLOQUE IV: ESTUDIO DE CASO

7. LOS ALUMNOS: OBSERVACIÓN Y CUESTIONARIO

Con el fin de tener un conocimiento más profundo del grupo de los estudiantes y el entorno en el que se desarrolla su proceso de aprendizaje, y para saber cuáles son sus motivaciones e intereses a la hora de aprender una lengua extranjera (en este caso el español), así como para descubrir sus conocimientos sobre un tema tan especial como la mitología, nos hemos servido de dos instrumentos para la recogida de datos: la observación y el cuestionario.

Con el primero de estos elementos, unido a la información que hemos obtenido por parte de la escuela, deseamos conocer cuestiones importantes como: el número de alumnos y lugares de origen; las condiciones materiales del aula; la metodología que usa el profesor; las dinámicas; y otras cuestiones que puedan surgir y resultar de interés.

Por lo que respecta al cuestionario, nuestro objetivo es tener un conocimiento más profundo sobre algunos datos de los estudiantes, tales como: los idiomas que hablan; las razones que los han llevado a estudiar esos idiomas; sus preferencias y objetivos a la hora de aprender una lengua extranjera; sus preferencias en cuanto a las dinámicas y formas de aprendizaje; y, sobre todo, el conocimiento que puedan tener o no de la mitología y su posible interés o no por hacer uso de ella para aprender español.

Como punto final, llevaremos a cabo un análisis de los resultados que nos permitirá tener un conocimiento detallado de los aspectos que rodean al grupo de estudiantes, así como obtener importante información para posibles intervenciones futuras.

7.1. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO Y ENTORNO: OBSERVACIÓN

Tal y como acabamos de indicar, además del cuestionario como instrumento para la realización del análisis, también se hizo uso de otro instrumento que fue muy útil para hacernos una idea de a qué nos enfrentábamos: la observación en clase. Un instrumento que el *Diccionario de Términos Clave* del Instituto Cervantes define como útil tanto para la formación del profesorado como para la investigación sobre contextos de enseñanza-aprendizaje.

Existen múltiples elementos susceptibles de ser observados dentro de una clase de segundas lenguas, desde las acciones del profesor y/o los estudiantes, hasta la realidad material del aula y el aprovechamiento del espacio. En nuestro caso, y quizá por «deformación» profesional (como antropólogo), esta observación, que se realizó en dos sesiones antes de que los estudiantes rellenaran los cuestionarios y antes de la realización de la actividad, pretendía abarcar todos los elementos posibles:

- dónde: la escuela; el aula
- con qué: la realidad material (sillas, mesas, ordenadores, pizarras, etc.)
- cómo: cursos; asignaturas; niveles; metodologías
- por quién: los docentes; metodología; motivaciones
- a quién: los estudiantes; motivaciones; interrelaciones

La información, que probablemente no hubiera sido posible descubrir mediante el cuestionario o preguntas directas, en tanto en cuanto muchas de las cosas a las que uno atiende como observador externo se enmarcan fuera del pensamiento consciente individual, sirvió, junto con los cuestionarios, para llevar a cabo un análisis profundo de la escuela y el grupo.

- **Dónde.** El Centro Complutense para la Enseñanza del Español (*ex nunc* CCEE) se reparte en cuatro edificios de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense, donde se ofrecen cursos de español para extranjeros desde 1928 impartidos por profesores especialistas y de la propia facultad.

El centro, que ofrece una gran variedad de cursos, como se puede observar en su página web⁴⁴, destaca por impartir todos los niveles del Marco Común Europeo (algo difícil de encontrar en otras escuelas); es centro examinador de DELE; divide las clases por destrezas; tiene cursos especializados; cuenta con psicopedagogos; e, incluso, imparte un Curso Superior de Cultura (en el que realizan actividades para que los estudiantes extranjeros profundicen en el conocimiento de la cultura española). Es decir, no cabe duda de que es un centro importante y de reconocido prestigio que cuenta con todas las estructuras necesarias para ser referencia mundial en la enseñanza de ELE.

⁴⁴ <https://www.ucm.es/ccee/informacion>

Sin embargo, en lo que se refiere a las instalaciones, tanto de la facultad como de las aulas, quedó patente una cosa: son vetustas. Si bien es cierto que esto podría ser lógico en lo que se refiere al «armazón» de la facultad, pues se trata de la primera que se levantó en la Ciudad Universitaria de Madrid y cuenta ya con más de tres cuarto de siglo de historia, no menos cierto es que sus aulas podrían (y quizá deberían) renovarse.

Según una investigación llevada a cabo por Peter Barrett de la Universidad de Salford (2017), las características del aula explican el 16% de las variaciones en el progreso del aprendizaje, lo que significa que cuanto mejor se diseñen las aulas y sus elementos, mejores serán los resultados académicos. Entre otras cosas destaca la importancia de elementos como color, iluminación, amplitud y adaptabilidad, mobiliario, recursos tecnológicos e, incluso, calidad del aire.

Durante nuestra observación hemos visitado dos aulas, y aunque una era bastante grande, la otra era tremendamente pequeña. Ambas son muy antiguas, con ventanas viejas que prácticamente no evitan que entre el frío del exterior (lo que provoca que muchos estudiantes ni siquiera se quitan el abrigo) y en cuyas paredes no hay ningún elemento de referencia a lo que allí se estudia (simplemente pintadas de un blanco que ha perdido su blancura).

- **Con qué.** En cuanto a lo que se refiere a los medios materiales de los que disponen las aulas, una de ellas constaba de mesas móviles (aunque sin la posibilidad de ser movidas debido a lo reducido del espacio) alineadas a la forma tradicional con sus respectivas sillas. El profesor tenía una mesa frente a los alumnos y a su misma altura, lo que hacía que para los que se sientan en las filas traseras fuera difícil verlo si permanece sentado. Además, solo contaba con una pizarra blanca móvil de aproximadamente 2x1, un ordenador y una pantalla no muy grande en alto donde los alumnos podían ver lo que el profesor ponía en su ordenador. En la otra aula, a pesar de ser de mayor tamaño, la única diferencia es que las mesas eran tableros corridos fijados al suelo con sus respectivas sillas también fijas y que, en lugar de una pizarra blanca, constaba de dos pizarras de tiza, y en lugar de una pantalla de tv, tenía un proyector.

En definitiva, atendiendo solo a estos dos elementos «materiales» y teniendo claro que es muy probable que el CCEE no pueda hacer nada sin el permiso o la inversión de la facultad, en nuestra opinión, lo más urgente sería cambiar el mobiliario por uno que sea más fácil de mover y adaptar a las necesidades del momento y utilizar las paredes para ofrecer un ambiente más apropiado.

- **Cómo.** A pesar de las «carencias» materiales, no cabe duda de que la CCEE es una escuela importantísima que imparte infinidad de cursos a estudiantes de todo el mundo. Así, no solo ofrecen cursos presenciales para aquellos que quieran estudiar español de manera específica, sino que, además, ofrece cursos presenciales para estudiantes inscritos en el programa *Erasmus* y cursos *on-line*. Los cursos presenciales pueden ser trimestrales, anuales, de inmersión, de verano, intensivo o de cultura y de negocios; y todo ello con una variedad infinita de posibilidades en cuanto a fechas y para todos los niveles del *MCER*.

En cuanto a las asignaturas, y centrándonos en el curso de español trimestral de invierno (9 de enero-19 de marzo), que es cuando acudimos, estas han sido divididas por destrezas, habiendo tres asignaturas de 4 horas cada una que son obligatorias (hasta completar un total de 12 horas) y otras cuatro optativas de 2 horas cada una. Así, las asignaturas obligatorias son: *Comprensión y expresión escrita*; *Comprensión y expresión oral*; y *Gramática y práctica*. Por su parte, las optativas son: *Léxico*; *Composición*; *Prácticas*; y *DELE*.

Esta división por destrezas de las clases nos resultó curiosa, pues a nivel personal, al hacer prácticas en diferentes academias durante la realización del curso de *Iniciación para Profesores de Español* del Cervantes (año 2010) o en las mismas clases recibidas de otros idiomas (chino, ruso, inglés) en la Escuela Oficial de Idiomas, nunca lo habíamos visto. Sin embargo, recuerda mucho a la forma de enseñar idiomas en China, cosa que conocemos de primera mano después de haber pasado cuatro años estudiando en dicho país.

Como conclusión, hay que indicar que, por un lado, valoramos muy positivamente la cantidad de cursos y posibilidades que ofrece la CCEE, lo que la convierte en una escuela de gran renombre. Sin embargo, por el otro, pensamos que esta

metodología a la hora de dividir las clases por destrezas quizá no sea la más adecuada. Esto es así porque, según los preceptos de *MCER*, la lengua debería enseñarse de una forma integral, sin esas divisiones, en donde además se dejan de lado destrezas como la interacción y la mediación (de inclusión más reciente por el *MCER*).

No sabemos si esto se debe a la abundancia de estudiantes chinos, los cuales están acostumbrados a ese tipo de organización, pero es un punto en el que no hemos querido profundizar con la escuela por razones de respeto hacia su forma de trabajar y organizar los cursos.

- **Por quién.** Este sería el último elemento de los que a los estudiantes, por decirlo de alguna manera, «les vienen dados» (escuela, aula, materiales, cursos, asignaturas, metodologías, niveles y profesorado) y que es, probablemente, lo que acabe por determinar la calidad de la enseñanza más que otra cosa.

Si decimos esto es porque, a parecidas situaciones materiales, la diferencia entre lo observado el primer y el segundo día fue más que sustancial, y todo debido al docente, su metodología y su actitud.

El profesor de la primera clase (*Comprensión y expresión escrita*) era un señor mayor con una larga carrera docente centrada en el latín. Iba vestido de manera bastante formal y cuando hablaba, o bien se iba por las ramas, o bien hablaba para sí mismo, o bien hacía comentarios entre murmullos que solo él entendía. Quedó patente desde el comienzo que su metodología respondía a un enfoque poco comunicativo y poco centrado en el alumno.

Para comenzar, llegó sumamente tarde (más de 20 minutos) y entró en clase y se puso a explicar qué era una composición anular, ya que, según dijo, en algún momento del curso iban a escribir una. Una vez finalizada esa explicación, y a la vista de que había un estudiante nuevo en este semestre (uno de los no chinos), aprovechó para explicarle el nombre de la asignatura, indicando que era: «una asignatura para leer y escribir». Asimismo, explicó la dinámica del curso:

- en clase se leerían y comentaría unos textos
- en casa escribirían una redacción semanal de 20 líneas sobre un tema que él propusiera y que estaría ligado a los textos leídos en clase
- un examen final sobre las cosas habladas en clase y en el que habría que escribir una redacción de 20 líneas

Una vez hechas las explicaciones sobre la composición anular, sobre la razón de ser de la clase y la dinámica de esta, empezó la clase propiamente dicha. Su intención era comenzar con *El espíritu positivo* de Julián Marías, pero antes de hacerlo se perdió en una larga diatriba sobre el maestro del autor (Ortega y Gasset, cuya estatua preside la entrada a la facultad) y la dificultad del texto (sin que los estudiantes lo hubieran leído si quiera). Y cuando parecía que iba a empezar, se dio cuenta de que en la parte posterior de la hoja estaban los últimos textos trabajados en el semestre anterior y, tras preguntar varias veces si los recordaban, y ante el silencio generalizado, hizo un repaso con ellos.

Los textos eran fragmentos de: *Autorretrato*, del prólogo de *Novelas ejemplares* de Cervantes; *El sombrero de tres picos* de Alarcón; y *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez (de este último se leyó un párrafo del capítulo I y otro del X, el ¡*Ángelus!*, el cual resultó especialmente difícil a los estudiantes por las menciones a Fra Angélico, las siete galerías del Paraíso, el *Ángelus*, etc.).

Al respecto de los textos, se podría debatir si son especialmente difíciles o no, pero nuestra opinión es que, más allá de eso, lo más destacable (en sentido negativo) fue la manera de trabajarlos, que fue la siguiente: el profesor mandaba a los alumnos a leer y cada 5-6 palabras (literalmente) cortaba para explicar un punto gramatical, una palabra o expresión. A continuación, pedía que continuara para, nuevamente, interrumpirlo cada poco y volver a una nueva explicación.

Además de tanta interrupción, resultaba poco pedagógico que, al igual que había hecho con el texto de Julián Marías, insistiera continuamente en la dificultad de cada texto con una expresión que repitió infinidad de veces a lo largo de toda la clase: «es muy difícil, es muy complicado».

Transcurrió la clase con esta dinámica y podría destacar algunas cosas más: no hizo uso de la pizarra; escribía (en ocasiones con errores que no corregía) palabras que explicaba en el ordenador y que los alumnos veían en la pantalla; no aprovechó alguna oportunidad que tuvo para empatizar con los alumnos, como cuando una de ellas (la no china) hizo comentarios personales sobre sus gustos artísticos y él, simplemente, continuó con la lectura; en una ocasión, cuando quería que un alumno leyera y este no se enteró por estar mirando el texto, el profesor, al no saberse el nombre (ya les había impartido clase en el semestre anterior) se levantó por primera vez para acercarse a él y pedirle que leyera; y por último, aunque solo dio tiempo a leer unas pocas líneas del texto de Julián Marías, les pidió una redacción de 20 líneas para la siguiente clase, cosa que los estudiantes no entendían cómo era posible. Como se podrá adivinar, la clase fue muy monótona y reinó el silencio prácticamente en todo momento, mientras los alumnos permanecían con la cabeza gacha mirando el texto.

Esta fue la situación que me encontré el primer día de observación: una facultad antigua, con aulas antiguas y poco equipadas y un docente que, obviamente, seguía una metodología poco comunicativa que provocaba que los estudiantes permanecieran en clase con una actitud pasiva. Sin embargo, todo cambió bastante en el segundo día de observación.

Tal y como se dijo antes, a pesar de que las condiciones materiales eran bastante similares, aunque con la diferencia de que el aula era más grande y tenía un proyector, la mayor diferencia en la segunda sesión de observación radicaba en la profesora, su metodología y su actitud.

Para empezar, la profesora de esta materia (*Léxico*) llegó antes de que empezara la hora de clase y, al verme sentado fuera, inmediatamente vino a donde yo estaba (así lo habíamos acordado previamente por correo). Después de las presentaciones pertinentes y explicarle yo quién era y mi intención, ella, un poco preocupada, me dijo antes de entrar al aula: «Es una pena porque este es el primer día de clase y no los conozco, así que será un día un poco menos activo, pero normalmente desde la segunda clase siempre hago que se levanten y jueguen».

Esta profesora resultó ser lo opuesto al profesor de la primera observación. Era una mujer relativamente joven, vestida de manera informal, siempre sonriente y cercana que se mantuvo de pie en todo momento. A la hora de hablar lo hacía de manera clara y a una velocidad adecuada y con una buena vocalización, sin perderse por las ramas y repitiendo las cosas cuando notaba que no la habían entendido.

En cuanto a su metodología de enseñanza y su actitud, quedó claro desde el principio que sí respondía a un enfoque comunicativo centrado en el alumno y que su interés principal ese primer día era «conocerse mutuamente» o, por decirlo de otra forma, «ganarse al público». Esto se pudo comprobar en cosas como que, nada más entrar a clase, pidiera a los alumnos que se sentaban en las dos últimas filas que se pasaran a las filas delanteras mientras decía dos cosas que resultaron muy reveladoras en cuanto a su actitud:

- «No tengáis miedo, esto es una clase de español, no de la universidad, así que vamos a comenzar con un juego».
- «En las clases de español tenéis que hablar, a mí no me importa que habléis todos a la vez, siempre que sea en español».

A partir de ese momento, comenzó con las actividades que tenía preparadas. Fueron seis, todas muy entretenidas y, en tanto en cuanto se trataba del primer día y lo esencial era conocerse, estuvieron relacionadas con un tema central: «Cómo somos». Eso hizo que rápidamente nos diéramos cuenta de que en esa clase el léxico que se trataría sería, de alguna u otra forma, adjetivos y frases hechas para describir el carácter de las personas (*frívolo, austero, visceral, ser un cielo, estar como una cabra, no tener dos dedos de frente, etc.*).

No deseamos comentarlas todas para no excedernos en el relato, así que simplemente destacaremos algunos aspectos metodológicos y de las dinámicas para que se entienda con mayor claridad la clase que observamos.

Por ejemplo, nos gustaría destacar la primera actividad por habernos resultado especialmente interesante. En ella, y para comenzar a conocerse mutuamente, la profesora repartió una tarjeta a cada estudiante en la que había una pregunta, de tal modo que, en su turno, cada estudiante tenía, primero, que decir su nombre, y

luego, leer y responder a la pregunta. Lo interesante es que en todas se presentaban situaciones moralmente complejas que requerían unas respuestas también moralmente complejas. Algún ejemplo:

- «Estás en la estación de metro y, en el mismo momento en que el tren va a entrar, se cae a las vías una persona, ¿te tirarías a salvarla?».
- «Descubres que tu padre tiene una amante, ¿se lo contarías a tu madre?».
- «Tu hermano ha robado un dinero a la sanidad pública y eso provoca que algunas personas que lo necesitan no puedan recibir su tratamiento. Tú tienes las pruebas que podrían llevar a tu hermano a la cárcel, ¿lo denunciarías?».

Como se puede comprobar, son preguntas de difícil respuesta que los estudiantes, normalmente, respondieron de la forma más moral, lo que la profesora aprovechó para hacer bromas al respecto de su excesiva moralidad y hacerlos saber que ella «no era tan moral» y que, si estuviera en su lugar, probablemente actuaría diferente.

Lo destacable de esta actividad es que nos pareció que, por una parte, no solo le servía para conocer el tipo de estudiantes que tenía enfrente, sino que, además, le servía para «romper el hielo», incluso haciéndolos ver que «nadie es perfecto», que no tenían porqué responder «lo esperable». Esto, sin duda, nos pareció una buena forma de hacer que el alumno se relaje a la hora de afrontar su aprendizaje. Nadie es perfecto, se puede fallar a la hora de decir un verbo, o un adjetivo o cualquier cosa, lo importante es atreverse.

Más allá de esta actividad, que como decíamos nos pareció especialmente interesante, nos gustaría destacar algunos aspectos de su forma de «estar» y «hacer estar» a los estudiantes en clase que pudimos observar.

Por ejemplo, al ser nueva y no saberse los nombres de los estudiantes, lo primero que hizo con la primera actividad (cuando los estudiantes daban sus nombres) era ir apuntando en la lista de clase, junto a sus nombres chinos, el nombre español

que tenían⁴⁵. Ya en la segunda actividad recordaba la mayoría, y en la tercera, los recordaba todos. Esto, sin duda, también es una buena forma de hacer sentir al alumno cercanía.

Algunos otros aspectos metodológicos que, en nuestra opinión, sirvieron para generar ese ambiente de cercanía, fueron:

- Contacto físico: cuando algún estudiante leía o decía algo y los otros no habían escuchado, se acercaba al estudiante, lo cogía amablemente por el brazo y, bromeando, le pedía que se levantara y hablara «bien» alto. Esto, el contacto físico entre profesor y alumno, es un hecho insólito en la cultura china, ya que, como contamos en su momento, la relación profesor-estudiante está basada en un respeto casi reverencial. Por lo tanto, estamos convencidos de que haciendo esto la profesora también es consciente de que consigue «romper el hielo» con ellos.

- Asegurarse siempre de que los alumnos habían entendido tanto las dinámicas de las actividades como el vocabulario. Para ello, preguntaba constantemente y, cuando veía a uno dubitativo, le preguntaba personalmente (por su nombre) si lo había hecho. Cabe decir que el clima de confianza que consiguió generar fue lo suficientemente bueno como para que los alumnos, cuando no sabían algo, parecieran no sentirse «avergonzados» a la hora de preguntar. Este es un hecho inusual, pues los estudiantes chinos suelen ser reservados debido a que en su cultura se aprecia sobremanera la perfección, y si no se sabe algo, prefieren no preguntar. Pero quizá solo necesiten a alguien que les dé confianza para seguir la máxima confuciana: «Di sí cuando entiendas algo, di no cuando no lo hagas».

⁴⁵ Debido a las características de su propia lengua, los chinos tienen dificultades para pronunciar ciertas sílabas de lenguas extranjeras, como por ejemplo aquellas terminadas en una consonante que no sea la «n» o «ng». Para paliar esa dificultad, tienen la necesidad de adaptar esas sílabas a su sistema silábico, lo que, entre otras cosas, da pie a que, cuando un extranjero va a China, reciba un nombre chino que se adecúe a su pronunciación. Del mismo modo, y siguiendo esa lógica, ellos asumen la necesidad de cambiarse su nombre al llegar a un país extranjero para adoptar uno local.

- Antes de cada una de las actividades que hacían era la profesora la que realizaba el ejercicio. Por ejemplo, en uno de ellos, que consistía en describirse a uno mismo utilizando una selección de entre un vocabulario dado, ella fue la primera que lo hizo. Incluso usó adjetivos de carácter negativo, lo que no era más que otra forma de insistir en esa idea de que nadie es perfecto.

- Las actividades eran con todo tipo de dinámicas: individuales, parejas, tríos, de pie, sentados, etc. Es decir, una amplia combinación que permitió a los propios estudiantes entender desde el principio que, a diferencia de las clases a las que probablemente ellos están acostumbrados, en esta no tendrían la posibilidad de «quedarse escondidos en un rincón» para aprender de manera pasiva, sino que tendrían que implicarse de una u otra forma.

- Cuando surgía una palabra que la mayoría parecía desconocer, la profesora no la definía inmediatamente, sino que pedía a algún alumno que la explicara. Esto nos parece que no solo es una forma excelente de trabajar el léxico, sino que, además, lo es también para que los alumnos desarrollen autonomía y confianza. Además, una vez la palabra quedaba clara, ella se limitaba a preguntar si su significado era buen o malo; todo con el fin de que se generara un pequeño debate. Algo que, una vez más, no solo es bueno para que hablan, sino, también, para que aprendieran el campo semántico relacionado a esa palabra concreta.

- **A quién.** Llegados a este punto salimos de esos elementos que «les vienen dados» para centrarnos en los alumnos. La primera de las dos sesiones a las que acudimos fue durante la asignatura de *Comprensión y expresión escrita*, que es una de las obligatorias. A ella acudieron 16 estudiantes, de los cuales 14 eran chinos (8 hombres y 6 mujeres) y dos no chinos (un chico escocés y una chica francesa – aunque criada en Singapur). Sin embargo, a la segunda clase, la de *Léxico*, de carácter optativo, fueron los 14 chinos, pero faltaron los dos no chinos, lo que es revelador sobre los contenidos en que los chinos ponen mayores expectativas.

Por lo que respecta a sus edades, idiomas extranjeros que dominan, motivaciones para aprender español y preferencias en cuanto a las metodologías y dinámicas de clase, nos hemos servido del cuestionario (que se tratará con posterioridad) para descubrirlo. Así que, por el momento, nos remitiremos a aquello que pudimos observar en las dos sesiones.

Teniendo en cuenta que las dos clases a las que asistimos fueron completamente diferentes, se entenderá que también la actitud de los estudiantes lo fue. Esto nos sirvió, en realidad, para constatar otra de las ideas que venimos tratando a lo largo de este trabajo: los estudiantes chinos son pasivos y reservados por costumbre, porque es a lo que están habituados a la hora de aprender una lengua extranjera (y en realidad cualquier materia), pero si se les ofrece algo nuevo, están absolutamente dispuestos a dejarse llevar y perfectamente abiertos a probar nuevas estrategias de aprendizaje.

Esto nos resultó obvio a la hora de observar las dos clases. En la primera de ellas la dinámica de la clase se basaba en una lectura individual en voz alta de uno de los alumnos y la escucha pasiva por parte del resto. Esto provocó que, mientras un estudiante leía, los demás estuvieran en absoluto silencio siguiendo la lectura (intuimos que traduciendo ellos mismos lo que no entendían del texto), y solo levantaban la cabeza del texto cuando el profesor se detenía para hacer una explicación de algo mientras ellos lo apuntaban en sus libretas.

No hubo más actividad que esa, lo que nos hizo darnos cuenta de una cosa: las diferentes actitudes entre los estudiantes chinos y los de origen europeo. Mientras que los primeros, acostumbrados a esa forma de aprender, parecían satisfechos y no se los veía preocupados ni aburridos, sino más bien parecían «adaptarse» a la circunstancia, los segundos tenían una actitud totalmente diferente. El estudiante escocés, que se sentaba dos sillas a mi izquierda, me dio la impresión de que, aunque intentaba mantener la compostura, se estaba aburriendo tremendamente, ya que no paraba de mirarme con cara de circunstancia (hay que recordar que los alumnos todavía no sabían quién era yo y qué hacía allí, por lo que podían pensar que era un estudiante más); por su parte, la chica francesa se pasó toda la clase dibujando en un cuaderno o mandando mensajes por el móvil.

Si nuestra apreciación al respecto de cómo lidiaron con la circunstancia los estudiantes chinos y los europeos fue correcta, eso no haría más que ratificar esa idea de que, mientras que los chinos recibían lo que querían (o al menos a lo que están acostumbrados), los europeos no parecían contentos y deseaban recibir otra forma de enseñanza.

Más allá de esto, quizá lo único destacable fue apreciar que solo los varones chinos (especialmente uno) se animaban a hacerle preguntas concretas al profesor, mientras que ninguna de las chicas ni los europeos preguntaron ni una sola vez (a la larga, tras las dos sesiones de observación y la puesta en práctica de las actividades, entendimos que se debía a la personalidad abierta y «extrovertida» de este estudiante).

En cuanto a la segunda clase, al igual que la clase misma fue diferente, también lo fue la actitud de los estudiantes. Sería muy arriesgado por nuestra parte decir que les gustaron más las dinámicas y metodologías de esta segunda clase, pero basándonos en lo que pudimos observar, estamos bastante seguros de que así fue. Como ya indicamos, gracias a las «técnicas» empleadas por la profesora, los estudiantes apenas tuvieron tiempo de estar quietos mirando sus libretas y apuntando cosas, ya que con cada actividad los instaba a levantarse, ponerse en grupos, hablar, etc. Esto provocó que, al contrario que en la primera clase, y también debido al clima de confianza que se generó, aquí si abundaran las preguntas e intervenciones de muchos de los estudiantes (hombre y mujeres).

No solo eso, sino que, también, pudimos observar muchas más caras de satisfacción, sonrisas y risas, bromas, intercambio de opiniones entre los propios estudiantes, intervenciones e, incluso, algarabía a la hora de realizar algunas actividades. Pero, sobre todo, escuchamos a los estudiantes hablar y comunicarse en español (aunque en ocasiones, en algunas actividades y cuando la profesora no estaba cerca, también los oímos usar su idioma materno).

Como conclusión, podemos resumir diciendo que la CCEE es un centro importante y de reconocido prestigio que es referencia mundial en la enseñanza de ELE y que ofrece todo tipo de cursos a todos los niveles. Sin embargo, cuenta con instalaciones anticuadas y

presta poca atención a generar el entorno adecuado para el aprendizaje de español (como dijimos, probablemente porque está enmarcada, físicamente, dentro de la Facultad de Filología de la UCM y tiene que adaptarse a lo que le permiten).

En cuanto a la metodología del plan formativo, dividen la enseñanza por destrezas, algo poco común en el aprendizaje de lenguas pero que, sin embargo, es muy habitual para los estudiantes chinos. Por otra parte, en cuanto a la metodología del profesorado (teniendo en cuenta que solo hemos visto a dos profesores y que no podemos generalizar), nos parece extraño que el CCEE no imponga a su profesorado una línea de acción común, lo que lleva a que se pueda encontrar a profesores con metodologías totalmente antagónicas. En cuanto a los alumnos, debemos indicar, en primer lugar, que nos pareció interesante comprobar el aparente gran predicamento del CCEE entre el estudiantado chino, pues siendo clases abiertas para todo el mundo, nos pareció, cuanto menos curioso, que 14 de los 16 estudiantes de nuestro grupo fueran chinos.

Más allá de eso, nos resultó de gran interés poder presenciar las «dos caras de la misma moneda», ya que observamos, en una primera clase, a un estudiantado chino con unas actitudes esperables según los estereotipos que hay sobre él, y, en una segunda clase, uno que responde a lo que venimos defendiendo: el estudiante chino, a pesar de centrar su interés en determinados contenidos, está deseoso de aprender idiomas de formas nuevas.

7.2. CONOCIENDO AL GRUPO: CUESTIONARIO

7.2.1. El cuestionario: descripción y análisis

El cuestionario (Anexo IV), cuyo planteamiento original viene de García- Romeu y Jiménez (2004, como se citó en García, 2015), es una adaptación del de García (2015), al contrario que la observación, sí requiere de la colaboración activa de los estudiantes, ya que estos lo rellenan de una manera consciente y, *a priori*, veraz. Es decir, gracias a él podemos tener acceso a un conocimiento que no tendríamos mediante la observación, lo que hace que se convierta en una herramienta esencial a la hora de analizar los intereses de los estudiantes.

7.2.1.1. Objetivos del cuestionario

Los objetivos se han establecido en base al trabajo de Moreno (2004, citados en García, 2015) y son los siguientes:

- Identificar la *situación de partida*: tomar conciencia de las aspiraciones, motivaciones y actitud hacia el español del alumnado con el que haremos las actividades.
- Conocer las *necesidades*: deducir lo que el alumno necesita hacer en español en el presente y lo que necesitará hacer en el futuro.
- Conocer los *deseos*: averiguar qué elementos del español deberían recibir más peso teniendo en cuenta los deseos de los alumnos.
- Averiguar las *preferencias de aprendizaje*: conocer sus preferencias sobre el tamaño de los grupos de trabajo y la utilidad de determinadas actividades para mejorar sus habilidades y competencias en cualquiera de las destrezas.

7.2.1.2. Descripción de la estructura del cuestionario

A continuación, se detallan las secciones en las que está dividido el cuestionario y sus subapartados, con el fin de ofrecer al lector una visión completa de aquellas cuestiones a las que tuvieron que responder los alumnos.

1. Cuestionario de análisis de necesidades de comunicación: motivación e interés con respecto a las lenguas extranjeras (BLOQUE I: APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS/Apartado I: *Tú y las lenguas extranjeras*)

Esta primera parte del cuestionario consta de una primera pregunta (1) con la que deseamos conocer qué idiomas conocen los estudiantes, con el fin de saber si tienen o no bagaje en el estudio de las lenguas y sus dinámicas.

A continuación, deseamos conocer las motivaciones para estudiar un idioma extranjero, así como las razones para ello y a qué elemento de la lengua le dan mayor importancia. Esta parte consta de 3 preguntas (2, 3 y 4) de elección múltiple con cuatro opciones (*no, un poco, sí y mucho*).

2. Cuestionario de análisis de necesidades de comunicación: motivación y uso real del español (BLOQUE I: APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS/Apartado II: *Tú y el español*)

Esta parte del cuestionario consta de 5 preguntas (5, 6, 7 y 8) que nos permitirán identificar y analizar los contextos de comunicación en los que los estudiantes utilizan el español, sus motivaciones y sus objetivos comunicativos:

- *Situaciones comunicativas* (5 y 6): los estudiantes desvelan los contextos en los que se comunican en español (¿con quién?, ¿para qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?).

- *Motivos que los impulsan a aprender español* (7): mediante 10 respuestas de elección múltiple con cuatro opciones (*no, un poco, sí y mucho*), los estudiantes valoran sus razones, expectativas, deseos e intereses para aprender español.

- *Objetivos comunicativos agrupados por actividades comunicativas de la lengua* (8): en este apartado los estudiantes indican los motivos por los que quieren mejorar su español en cada una de las cuatro destrezas lingüísticas. Para ello, cuentan con 20 respuestas de elección múltiple con cuatro opciones (*no, un poco, sí y mucho*).

3. Cuestionario de análisis de necesidades de aprendizaje: preferencias de aprendizaje (BLOQUE I: APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS/Apartado III: *Tú en clase de español*)

Esta parte del cuestionario consta de 7 preguntas (9, 10, 11, 12, 13 y 14) con las que los estudiantes expresan sus preferencias de aprendizaje con respecto a las diferentes opciones presentadas entre cuatro opciones (*no, un poco, sí y mucho*). Esta información nos permite identificar las preferencias de los estudiantes teniendo en cuenta distintos factores relacionados con el aprendizaje:

- *Modalidades sensoriales de procesamiento de la información* (9, 13 y 14): Las modalidades sensoriales se refieren a cada uno de los diferentes sentidos, conscientes e inconscientes, por los cuales se recibe la información. A la hora de estudiar un idioma podemos destacar tres: visual, auditiva y *kinestésica*. A los estudiantes que procesan la información a través de la modalidad visual les gusta aprender leyendo y viendo; los estudiantes auditivos prefieren aprender escuchando y hablando; y los estudiantes *kinestésicos* prefieren aprender escribiendo e implicándose físicamente (García- Romeu, 2004, como se citó García, 2015).

- *Preferencias en el tipo de agrupación de estudiantes para trabajar en el aula* (10): Los estudiantes reflejan cómo prefieren trabajar en clase (solo; parejas; pequeños grupos; equipos amplios; toda la clase)

- *Preferencias en cuanto a la actuación del docente* (11): Los estudiantes reflejan cómo prefieren que se comporte el docente en cuanto a su proceso de aprendizaje

4. Cuestionario de análisis de necesidades de comunicación: conocimiento, motivación e interés con respecto a la cultura (BLOQUE II: CULTURAL/Apartado I: *Tú y la cultura*)

Consta de una primera pregunta para determinar con qué relacionan la cultura (15) y una segunda (16), que solo responderán aquellos que expresen interés por la temática cultural, en donde los estudiantes expresarán la motivación y las preferencias de aprendizaje de este contenido.

5. Cuestionario de análisis de necesidades de comunicación: conocimiento, motivación e interés con respecto a la mitología (BLOQUE II: CULTURAL/Apartado I: *Tú y la mitología*)

Consta de una pregunta (17) con la que determinar con qué relacionan la mitología y, a continuación, se los insta a que expresen si conocen o no la mitología de su país o área cultural y la de los países hispanohablantes, así como si ven entre ellas similitudes o no (18 y 19). Para ello se hace uso de respuestas cerradas (*Sí/No*) que no den lugar a la duda.

Para finalizar el cuestionario, se hace una última pregunta (20) dividida en dos bloques, positivo y negativo, en la que los estudiantes indicarán las razones por las que tienen o no interés en estudiar la mitología.

7.2.2. Análisis de resultados

En primer lugar, nos gustaría indicar que, aunque el cuestionario fue realizado por los 16 estudiantes, solo tendremos en cuenta a los 14 estudiantes chinos, ya que en ellos se centra nuestra atención. En segundo lugar, también queremos indicar que somos conscientes de que 14 personas no son una muestra representativa, y es por esto por lo que hemos querido tratar este trabajo como un estudio de caso, con la esperanza de poder ir a China en un futuro y poner en práctica nuestra unidad didáctica con una muestra bastante mayor.

Dicho esto, en las siguientes páginas pasaremos a analizar el resultado de las encuestas atendiendo a la siguiente división:

- BLOQUE I: APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS
 - o Apartado I: *Tú y las lenguas extranjeras*
 - o Apartado II: *Tú y el español*
 - o Apartado III: *Tú en clase de español*
- BLOQUE II: CULTURAL
 - o Apartado I: *Tú y la cultura*
 - o Apartado II: *Tú y la mitología*

Por lo que respecta al primer apartado del **Bloque I**, nuestra intención es conocer la motivación e interés con respecto a las lenguas extranjeras de los estudiantes, pero para ello, primero necesitamos saber qué lenguas extranjeras conocen, dato que quisimos descubrir mediante una pregunta abierta en la que podrían contestar a esa cuestión y el nivel que estimaban que tenían.

Los 14 estudiantes indicaron que conocían el inglés y el español, ambos con un nivel intermedio o avanzado. Además, cuatro estudiantes declararon tener conocimientos de otras lenguas tales como francés, japonés, cantonés, portugués y coreano. Sin embargo, en estos casos declararon conocerlo «peor» (en el caso del coreano), o que solo «lo lee» (en el caso del portugués), o que tiene nivel «básico» (en el caso del francés).

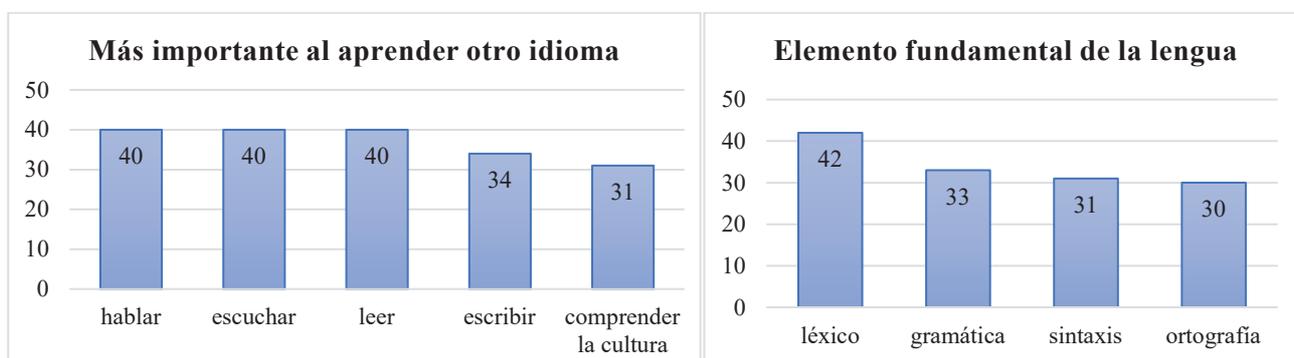
Una vez descubiertas qué lenguas hablaban, queríamos saber sus motivaciones para estudiar un idioma extranjero, así como las razones para ello y a qué elemento de la lengua le daban mayor importancia, datos que pretendíamos descubrir con las preguntas 2, 3 y 4 del cuestionario.



Gráfica 17: Motivaciones para estudiar un idioma extranjero

En la segunda pregunta, para describir sus motivaciones, les pedíamos que valoraran con una nota entre 0-3 (*no; poco; sí; mucho*) unas opciones que les dábamos. Tal y como podemos comprobar en la gráfica, la razón principal por la que los alumnos quieren aprender una lengua extranjera es para *entender las diferencias culturales*, obteniendo un total de 38 puntos, o lo que es lo mismo, una media de 2'71 en las respuestas; situándose muy cerca del «mucho». En segundo y tercer lugar eligieron *mejorar las oportunidades de vida y desenvolverse en la vida profesional*, ambos elementos de carácter socioeconómico, aunque esta última opción empatada con otras dos opciones que poco tienen que ver con esas cuestiones socioeconómicas, como son el poder viajar y el conocer a más gente. En quinto lugar, eligieron una opción que nos sorprende que ocupe una posición tan baja, pues, al fin y al cabo, *entender películas, libros, etc.* es una forma de entender las diferencias culturales que indicaron como primera opción. Ya por último eligieron la opción *otros motivos*.

Una vez conocidas sus motivaciones para aprender lenguas extranjeras, nos interesamos por saber qué competencias y elementos de la lengua consideraban fundamentales.



Gráfica 18: Competencia fundamental de la lengua/**Gráfica 19:** Elemento fundamental de la lengua

Como se puede observar en las anteriores gráficas, de la primera podemos extraer dos conclusiones. La primera es que a los estudiantes lo que más les interesa en la comunicación oral, ya que hablar y escuchar están empatados en el primer puesto; también empata con estas competencias la lectura, probablemente motivado por la necesidad de poder desenvolverse en la vida cotidiana, porque vemos que, la competencia relacionada, es decir, escribir, queda un tanto relegada. La segunda conclusión, que nos resulta extraña, es que *comprender la cultura* queda un último lugar y, además, bastante rezagada. Esto es extraño porque recordemos que con anterioridad nos habían dicho que la razón fundamental para aprender una lengua extranjera era para *entender las diferencias culturales*.

Por lo que podemos sustraer de la Gráfica 19, como era de esperar por lo que ya hemos visto en cuanto a lo referido a los estudiantes chinos, el *léxico* ocupa la primera de sus preocupaciones. Sin embargo, nos ha resultado descorazonador que, aunque esté en segunda posición, la preocupación por la *gramática* quede tan alejada de la preocupación por el *léxico*, cuando lo esperable era que ambas estuvieran a la par.

A continuación, pasamos al Apartado II de este primer Bloque, en el que nos interesamos en analizar la relación de los alumnos con el español. Las preguntas 5 y 6 son preguntas abiertas con las que queríamos saber si habían estado en algún país de habla hispana y si usaban el español en su vida cotidiana.

En cuanto a la primera de las cuestiones, es decir, si habían estado en un país de habla hispana, solo un alumno dijo que «no», otro indicó que en Panamá, otro que en Panamá y España y los once restantes que solo en España. De estos datos podemos inferir una cuestión fundamental: España es el país favorito para hacer un proceso de inmersión. Sin embargo, nos gustaría hacer una pequeña reflexión sobre la inclusión de Panamá. Primero, si bien es cierto que solo ha salido dos veces, también es cierto que es el único más allá de España que aparece. Segundo, cabe recordar como en el manual chino uno de los temas culturales era el Canal de Panamá y que indicamos los grandes intereses que tiene China en esa infraestructura (y otras similares), lo que lleva a que el gobierno del país firme acuerdos de todo tipo, por ejemplo, educativos, con Panamá. Tercero, la alumna que solo había viajado a Panamá era de Taiwán, lo que nos hace pensar que haya una relación especialmente fuerte entre ambos.

En cuanto a las razones para haber visitado algún país de habla hispana, y descontando al alumno que no ha viajado a ninguno, diez de ellos indicaron que lo habían hecho para estudiar o intercambio (suponemos que también para un intercambio de estudios, por lo que vendría a ser lo mismo) y otros tres indicaron cosas tan variada como: viajar y conocer el idioma uno, porque vive y estudia en Madrid otro y porque es un requisito de su grado en China el tercero. Este último también tiene como motivación estudiar, así que no sabemos si no es un intercambio, como los diez anteriores, o si, por el contrario, esos diez anteriores también lo hacían como requisito del grado que estudian en China, pero no lo indicaron.

Con la siguiente pregunta queríamos saber sobre el uso que hacen del español en su vida cotidiana y prácticamente todos coincidieron en aspectos como que usan el español para estudiar y en su vida cotidiana en Madrid; que hablan con los profesores, amigos españoles, caseros y en tiendas; y que lo hacen cada día (por lo que deben estar muy contentos tratándose de un periodo de inmersión). Nos sorprendió especialmente la respuesta de uno de ellos, pues no parecía estar pensando en el momento presente, sino en el futuro, ya que indicó que estudiaba español para su trabajo futuro con hispanohablantes de España o Latinoamérica. Es decir, este alumno está atendiendo más al potencial económico del español que a otras facetas.

A continuación, realizamos dos preguntas dirigidas a saber por qué quieren, a nivel general, saber español, y para qué quieren mejorarlo en cada una de las competencias. Sus respuestas las podemos ver en las siguientes gráficas:

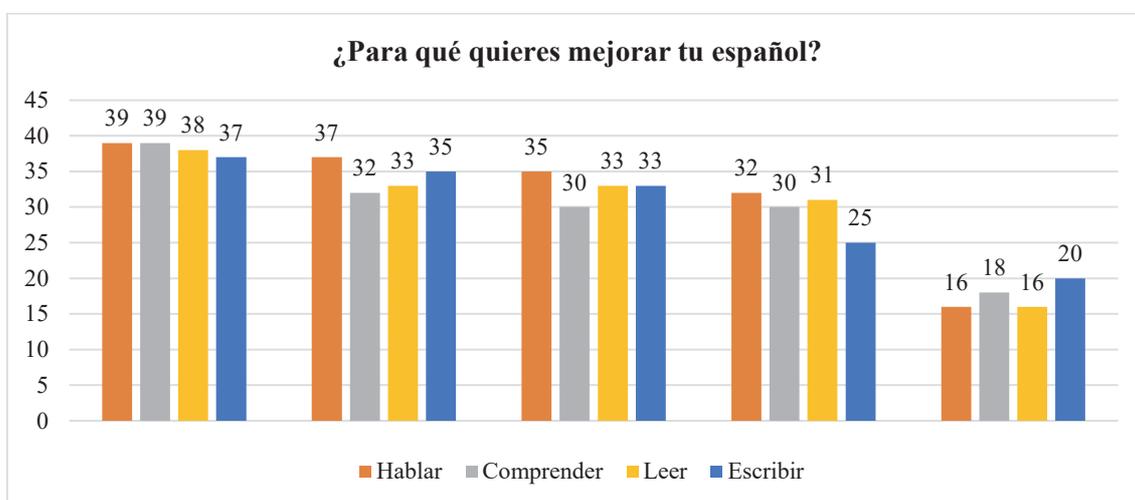


Gráfica 20: Motivos para querer mejorar el español I

En esta primera podemos comprobar como la opción *trabajo o estudio* ha sido, con diferencia, la mayoritaria, alcanzando los 42 puntos, lo que significa que todos los estudiantes le han dado una valoración de 3=mucho. Sin embargo, nos han parecido muy interesante las tres siguientes opciones que, además, tienen puntuaciones similares. La razón de nuestro interés es porque reflejan tres realidades bien distintas del español: a) su papel para poder trabajar en un mercado tan grande como el hispano; b) su relevancia a nivel internacional; y c) su papel como vía para conocer la cultura. Los dos primeros elementos ya fueron expuestos en el capítulo cuatro de esta tesis, cuando hablamos del papel del español en el mundo y en China, y la tercera es, junto a la validez del uso de la mitología para enseñar español, la otra idea fundamental en torno a la que gira este trabajo: lengua y cultura están irremediabilmente unidas.

Por último, otra respuesta que nos ha parecido interesante, pero más por cómica que por otra razón, es el hecho de que parece que los estudiantes no tienen ninguna intención de vivir en un país de habla hispana. Paradojas de la vida, como europeos llevamos tiempo creyendo que somos el centro del mundo, el lugar al que todos quieren venir desde los países fuera de la esfera occidental, pero resulta que no, que China ya ha alcanzado tal nivel de vida que sus ciudadanos no tienen intención de venirse a vivir, por ejemplo, a España.

Con la segunda pregunta nuestra intención era que los estudiantes nos contaran para qué quieren mejorar su español en cada una de las competencias, respuestas que, con el objetivo de simplificar, hemos agrupado en el siguiente gráfico:



Gráfica 21: Motivos para querer mejorar el español II

Por lo que respecta a la expresión oral, las respuestas fueron: c, a, d, b y e. Es decir, en primer lugar, indicaron que desean mejorar esta capacidad para poder *hablar con sus compañeros* y, en segundo lugar, para *hacer presentaciones*; ambas opciones con puntuaciones bastante similares y ambas relacionadas con su vida académica. En tercer lugar, indicaron que su necesidad estaba relacionada con el hecho de *conocer gente*, lo cual nos resulta sorprendente, pues parece que la mejoría de su capacidad en la expresión oral es más necesaria para hacer presentaciones en su faceta académica que para conocer gente en su vida personal. En cuarto lugar, seleccionaron la necesidad de esa mejoría para *hablar por teléfono o redes* y, en último lugar, como ocurrió en las otras tres competencias, seleccionaron la opción *otros*.

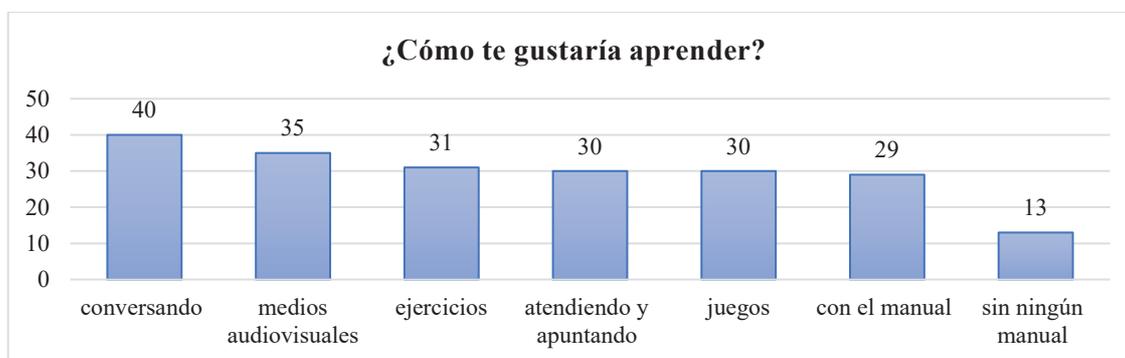
Por lo que se refiere a su capacidad de comprender los mensajes orales, es decir, su comprensión auditiva, las respuestas fueron: b, d, a, c y e. En este caso la opción mayoritaria, y con bastante más diferencia con la segunda que en el caso anterior, es para *entender conversaciones*, lo que, al contrario que ocurría con la expresión oral, sí parece estar más relacionado con su vida privada que con la académica. Si analizamos en conjunto estos dos hechos, es decir, para lo que dicen necesitar el hablar y el comprender, podemos inferir que los alumnos usan más la expresión oral en clase, quizá porque no les quede más remedio, y la comprensión auditiva fuera de las aulas, quizá por esa actitud china de «no creerse lo suficientemente bueno», que los lleva a preferir hablar menos y escuchar más en las conversaciones en las que se ven implicados.

En segundo lugar, y continuando con la comprensión auditiva, seleccionaron *comprender indicaciones*, lo que podría estar relacionado tanto con su vida privada (por la necesidad de comprender todo tipo de indicaciones, desde cómo llegar a un sitio a dónde está un producto) como con su vida académica (para entender qué dicen sus profesores, por ejemplo). Ya en tercer lugar vuelve a aparecer una opción relacionada con su vida académica, pues encontramos la opción entender *presentaciones y debates*, y en cuarto, *mensajes de megafonía*, opción que decidimos incluir por el simple hecho de que estos estudiantes se encuentran en Madrid y, al usar el metro, seguramente necesitaran comprender los diferentes mensajes que puedan transmitirse por su megafonía.

En cuanto a lo que respecta a la comprensión lectora, las respuestas fueron: c, d, a, b y e. Entendemos que las dos primeras opciones están relacionadas con su vida privada, pues son *leer libros, revistas, etc.* (aunque también está ligada a su vida académica, pues tendrán la necesidad de llevar a cabo lecturas) y *leer carteles de la vida diaria*, hecho al que sin duda se tendrán que enfrentar en todo momento (supermercado, metro, universidad, etc.). En tercer y cuarto lugar, casi empatadas, encontramos dos opciones antagónicas, *leer textos especializados* y *leer mensajes en las redes*. Si decimos que son antagónicas es porque pensamos que la primera, probablemente, se refiera a textos relacionados con su actual vida académica o futura vida profesional, mientras que la segunda está relacionada con la necesidad de comprender simples mensajes con amigos o compañeros. Esta situación nos hace entender que están preocupados por mejorar su comprensión lectora para usarla tanto en su vida académico-profesional como personal.

Para terminar, y por lo que respecta a la expresión escrita, que recordemos que ya en la pregunta tres del cuestionario la pusieron como la competencia a la que le otorgaban menos importancia (solo quedó por delante de la opción *comprender la cultura*), las respuestas fueron: c, a, d, b y e. Las dos primeras, *informes, trabajos, etc.* y *presentaciones*, sin duda están relacionadas, también, con su actual vida académica o futura vida profesional, mientras que la tercera y la cuarta, *notas a hablantes nativos* y *mensajes en las redes*, parecen estar más claramente relacionadas con su vida personal. Esto nos hace inferir que, probablemente, tienen claro que el hecho de escribir es importante tanto para su vida académica como profesional, pero que, sin duda, en la vida personal priman otras capacidades sobre la escritura, sobre todo cuando hablamos de *mensajes en redes*, que pusieron en cuarto lugar, pues es normal que, incluso los hablantes nativos, comentan errores a la hora de escribir en las redes sociales. Cómo no, en último lugar, aparece nuevamente la opción *otros*.

A continuación, pasamos a analizar el Apartado III del Bloque I, referido a conocer las preferencias de los estudiantes a la hora de aprender en torno a varios aspectos como la metodología, las dinámicas y el papel del profesor, así como, y más concretamente, sobre cómo aprender la gramática y el vocabulario, que son los dos elementos en los que, como hemos visto, ponen más interés.



Gráfica 22: Preferencias de aprendizaje

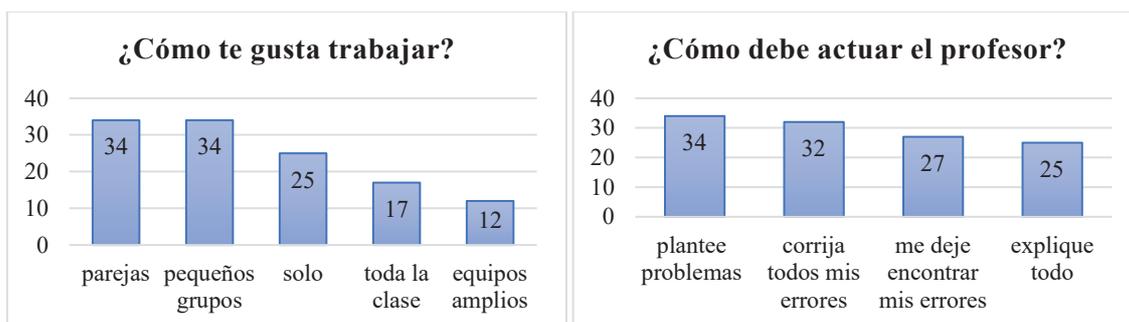
De los resultados expuestos en la gráfica anterior se desprenden tres ideas: la primera de ellas es que, al contrario de lo que está comúnmente extendido sobre el alumnado chino, esto es, que no le gusta que la clase esté basada en la conversación, sino más bien en las explicaciones del profesor, nuestro grupo ha indicado claramente con 40 puntos, o lo que es lo mismo, una media de 2'85-95%, que prefieren que en su proceso de aprendizaje la conversación sea el hilo conductor. Esto parece desmontar uno de los mitos sobre estos estudiantes.

El segundo aspecto que nos gustaría comentar es la última y bajísima posición que ocupa la opción de aprender sin ningún manual, hecho que sí parece corroborar uno de los mitos sobre los estudiantes chinos y que ya comentamos cuando analizamos a estos estudiantes en el capítulo tres de esta tesis; a saber: sienten pavor a que el docente no haga uso de ningún manual. Como ya dijimos en su momento, esto se debe a la importancia que han tenido los libros clásicos en el aprendizaje a lo largo de la historia, lo que ha provocado que aun hoy se siga considerando que en ellos reside la verdad que el profesor debe transmitir.

Sin embargo, y entrando en el tercer aspecto que deseamos comentar, llama la atención que la opción inmediatamente anterior a esta sea que los alumnos desean aprender usando el manual. Es decir, parece que, aunque sí desean tener un manual que les sirva de guía en su proceso educativo, este es el elemento que menos desean usar, siempre y cuando el profesor no prescindiera del todo de él. Quizá nos encontramos en el camino hacia un cambio de tendencia en el paradigma de las formas de aprendizaje de los estudiantes chinos desde el apego extremo a los manuales a un desapego cada vez mayor en el que, sin embargo, todavía se necesita la figura de «biblia del aprendizaje» que es el manual.

En cuanto al resto de opciones, vemos que la única que destaca un poco es ese uso de los recursos audiovisuales, ya que el resto, sin importar si hablamos de juegos, ejercicios o la tradicional forma de clases magistrales, todas tienen una puntuación prácticamente similar, lo que parece indicar que, al final, los alumnos lo que buscan es la diversificación de actividades que hagan el proceso de aprendizaje menos monótono.

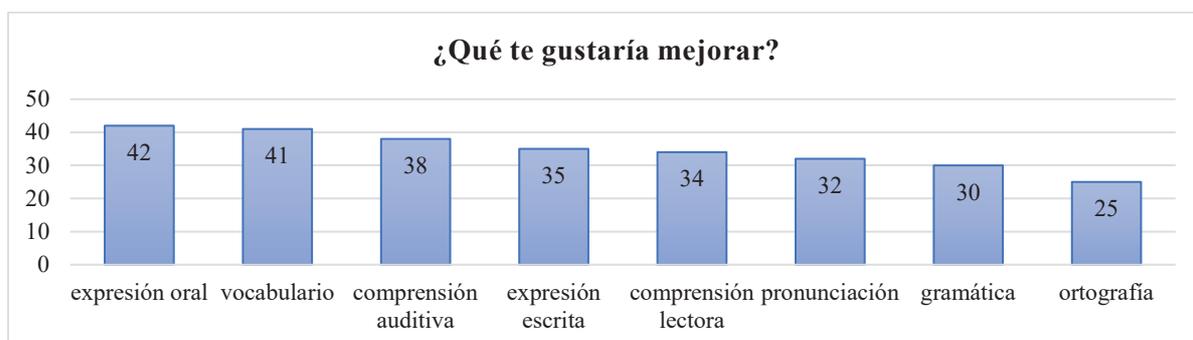
Con las siguientes dos preguntas deseábamos saber la forma en la que ellos quieren llevar a cabo las actividades, es decir, su propio papel en el aula, y el papel que desean que desempeñe el docente.



Gráfica 23: Preferencias ante las dinámicas/**Gráfica 24:** Preferencias sobre el papel del profesor

En cuando a la primera de las cuestiones, se advierten tres tendencias claras. Por un lado, la preferencia del trabajo en grupos reducidos, ya sean parejas o pequeños grupos; en segundo lugar, la posición intermedia que ocupa trabajar solo; y, en tercer lugar, la última posición que ocupan aquellas dinámicas que impliquen el trabajo en grandes grupos. Nos da la sensación de que, probablemente, las respuestas que pudieran dar un grupo de estudiantes occidentales no variarían gran cosa o, si acaso, esa opción de trabajar solo obtendría menos puntuación y se equipararía a una opción tan poco deseada como la de trabajar en grandes grupos.

Por lo que respecta a la segunda pregunta, también consideramos que se evidencian tres tendencias. Por un lado, el interés porque el profesor les plantee problemas que ellos mismos se vean obligados a solucionar y, por el otro, y relacionado con esto (por contraposición), ese último puesto del deseo de que el profesor lo explique todo. Esto parece ser otro dato que desmonta uno de los mitos sobre los estudiantes chinos, según el cual el docente debe ser un transmisor de conocimientos que haga de guía, así como ofrezca todas las respuestas a todas las dudas. La tercera tendencia es el puesto intermedio entre dos opciones antagónicas, como son las de *que me corrija todo* y *que me deje encontrar mis errores*. Es verdad que la primera tiene una puntuación de 32 frente a 27 la segunda, es decir, una media de respuestas de 2'3 y 1'9 respectivamente, lo que supone que mientras que la primera sobrepasa el simple «sí» (2), la segunda ni siquiera llega y se queda en «un poco» (1). Todo esto parece indicar que los alumnos buscan un docente alejado del clásico profesor chino que se limita a impartir clases magistrales que tenga una actitud mixta con la que les plantee unos problemas que ellos tengan que resolver por su cuenta, pero manteniéndose siempre ahí para resolver y corregir sus dudas en lugar de «forzarlos» a que las resuelvan por ellos mismos.

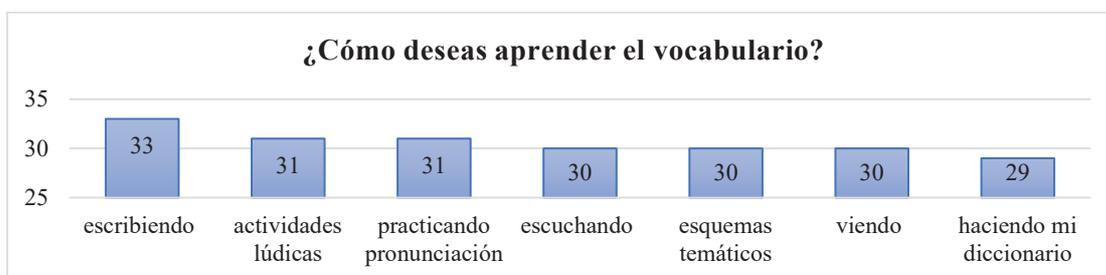


Gráfica 25: Aspectos que desean mejorar

En esta gráfica podemos observar cómo los estudiantes quieren mejorar aquellas competencias que pueden llevarlos a tener una mejor comunicación oral, ya que las tres primeras son tanto la expresión oral como la comprensión auditiva acompañadas ambas de una mejora en su competencia léxica. De esto, nos ha sorprendido un poco que, mientras la expresión oral y el vocabulario sobrepasan los 40 puntos, la comprensión auditiva, que es fundamental para poder comunicarse, se queda un poco por debajo de los 40 puntos. No estamos seguros de si se debe a que realmente le dan menos importancia o si, a estos niveles que ya tienen, consideran que su comprensión auditiva es lo suficientemente buena y no les preocupa tanto como el poder hablar y ampliar su vocabulario. Además, también nos ha llamado la atención, en relación con su expresión oral, que parecen no tener gran preocupación por la pronunciación, un elemento al que los chinos, por las diferencias entre ambas lenguas, suelen prestar muchísima atención. Sin embargo, consideramos que puede deberse al mismo motivo que con la cuestión anterior, es decir, que consideran que su pronunciación ya es lo suficientemente buena y mejorarla no esté entre sus preocupaciones.

Finalmente, por lo que respecta a esta pregunta, también queremos destacar la sorpresa que nos ha causado una preocupación tan baja por mejorar la gramática, que es, junto al léxico, uno de los elementos predilectos a la hora de estudiar de los alumnos chinos. Probablemente, al igual que en los casos anteriores, también se deba a que consideran que ya tienen un dominio amplio de esta, aunque es curioso, por la dificultad que entraña la gramática española para los chinos y porque, al fin y al cabo, siempre se puede mejorar.

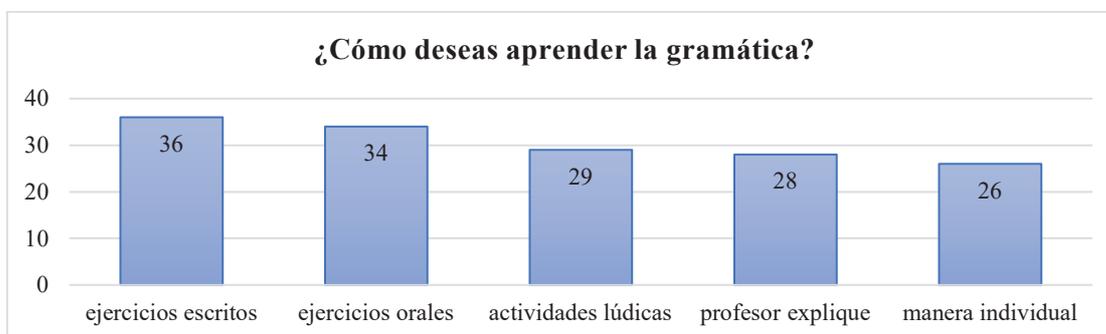
A continuación, con las dos últimas preguntas de este apartado deseamos conocer sus preferencias a la hora de aprender la gramática y el vocabulario, con el fin de saber con qué modalidades sensoriales de procesamiento de la información se sienten más cómodos.



Gráfica 26: Preferencias en el aprendizaje del vocabulario

La primera conclusión que podemos sacar de esta primera gráfica es que, a la hora de aprender el vocabulario, los estudiantes se decantan por una modalidad *kinestésica*, que es la basada en aprender escribiendo e implicándose físicamente, lo que coincide con sus dos primeras elecciones. En segundo lugar, encontraríamos una preferencia por la modalidad auditiva, ya que las opciones 3 y 4 implican escuchar y, en cierta medida, hablar (practicar la pronunciación). Por último, quedaría en tercer lugar la modalidad visual, que se basa en leer y ver, como se ve reflejado en las opciones *esquemas temáticos* y *viendo*. La opción de hacer sus propios diccionarios, aunque está relacionada con la escritura, y por tanto con la modalidad *kinestésica*, parece no tener muchos adeptos.

En cualquier caso, y a la vista de los resultados, parece que la única forma que realmente destaca sobre las demás es la escritura de las palabras, algo normal en china, ya que es la forma que ellos tienen de aprender su propio idioma, algo que hacen mediante la repetición incansable de cada uno de los caracteres chinos. Todas las demás opciones, excepto la de hacer su propio diccionario, quedan bastante parejas, lo que indica, una vez más, que no quieren ceñirse a una única modalidad, sino que están abiertos a aprender mediante varios métodos diferentes.



Gráfica 27: Preferencias en el aprendizaje de la gramática

Por lo que respecta al aprendizaje de la gramática, nuevamente la modalidad *kinestésica* es la favorita al elegir los *ejercicios escritos* como primera opción; aunque vemos que en este caso las actividades lúdicas bajan hasta convertirse en la tercera opción, quizá influenciados porque piensen que no hay una forma lúdica de aprender gramática, ya que para ellos, como venimos diciendo, la gramática es algo fundamental y «serio» (a pesar de no estar entre sus preocupaciones principales en este caso). En segundo lugar, encontramos la modalidad auditiva, expresada en la opción *ejercicios orales*.

Las dos últimas elecciones son interesantes en tanto en cuanto que representarían la modalidad visual, pues en ambos casos se ven obligados a ver y leer, y que, además, son las dos opciones más alejadas de todo lo que implique dinamismo, ya que ambas están centradas bien en la labor del docente, bien en el trabajo individual del estudiante. Este hecho también nos ha resultado bastante curioso, pues como ya vimos en su momento, mientras que el estudiante chino considera que el aprendizaje del léxico queda en su mano y en él volcará todo su esfuerzo a partir de la repetición y memorización, la transmisión del conocimiento gramatical queda en manos del docente, que lo transmite en el marco de unas clases magistrales que luego el alumno repasará de manera individual hasta alcanzar el conocimiento. Sin embargo, nuestro grupo de estudiantes parece rechazar tajantemente eso, inclinándose por un aprendizaje más dinámico, común y de práctica.

Llegamos al análisis del **Bloque II** y sus dos apartados, relacionados con la cultura en general y con la mitología en particular. Con el primero de ellos queremos hacernos una idea de qué consideran los alumnos que es cultura y si les interesa aprenderla cuando estudian una lengua extranjera. Mientras que con el segundo deseamos saber qué consideran que es la mitología, si conocen los mitos de la cultura china y la hispana y si creen que se parecen y, finalmente, si les gustaría conocerlos.



Gráfica 28: Consideraciones sobre qué es cultura

Antes de comenzar, cabe indicar que no hemos hecho una distinción entre «cultura», «Cultura» (no incluíamos la «kultura»), algo que seguramente habría sido difícil de gestionar para los estudiantes. Al contrario, les planteábamos el término más desde el enfoque antropológico que ya indicamos en su momento, según el cual, cultura son todos los elementos propios de un grupo humano que no son de carácter biológico y que han sido creados por los propios seres humanos como resultado del devenir histórico de su existencia en sociedad. Por lo tanto, visto así, todos los elementos expuestos en la pregunta lo son, y nuestra intención era comprobar si serían los propios estudiantes los que tenderían a hacer la división entre «cultura» y «Cultura».

La conclusión inicial es que eso no ha sucedido, pues de haber sido así y si los estudiantes hubiesen considerado que el concepto de cultura solo abarca la «Cultura», sin duda la opción *obras de las diferentes artes* hubiera sido la que encabezara la gráfica. Al contrario, los alumnos parecen darles un valor equitativo a los diferentes elementos, excepto, quizá, a los dos últimos.

La reflexión que podemos hacer al respecto es que, por un lado, ven lógico tratar como cultura aquellos aspectos «activos» de la vida cotidiana, como pueden ser las opciones *hábitos y costumbres, comportamiento y tradiciones*, así como la «Cultura», reflejada en la opción *obras de las diferentes artes* y algo tan profundo y arraigado en una sociedad como los *valores éticos y morales*. Por el contrario, pareciera que aquellos aspectos relacionados con la «fantasía» y la «inventiva», como las *creencias, fábulas, leyendas y mitos*, tuvieran un peso menor en lo que entienden por cultura.

Ante esta situación, queremos reflexionar, primero, sobre el peso que le dan a los *valores éticos y morales* frente a las *creencias, fábulas, leyendas y mitos*, pues pareciera que los primeros son una realidad inapelable, mientras que los segundos se enmarcan en la fantasía. Probablemente esto venga determinado por la tradición confuciana, incesante transmisora de valores, pues el hecho de que Confucio, en efecto, existiera y transmitiera esos valores, hacen de él y esos valores algo «palpable», algo real, y, por lo tanto, parte del legado cultural. Sin embargo, las *creencias, fábulas, leyendas y mitos* pareciera que no alcanzan esa «corporeidad», quedando, así, fuera de lo que consideran cultura y entendiéndose como «simple fantasía». La razón de que ocurriera esto, por ejemplo, con los mitos, ya la sabemos, pues, como dijimos en su momento, la carencia de un *corpus* mitológico ha impedido esa «corporeidad»; quedaría por ver si ha ocurrido algo similar con las creencias, fábulas y leyendas.

Por lo que respecta a la última posición que ocupa la opción el *legado oral y escrito*, nos desconcierta, pues ese legado podría ser, por ejemplo, una obra literaria o como legado oral podrían entenderse todas las disertaciones de Confucio, ambos elementos que encajarían en «Cultura» y, por lo tanto, siguiendo su lógica, tener un mayor peso a la hora de verla como cultura. Sin embargo, por algún motivo, este grupo de alumnos tan solo le ha dado a esta opción 22 puntos, una media de 1'57, lo que se traduce en que entienden que el *legado oral y escrito* solo es «un poco» de cultura.

En lo referido a la pregunta 16, esta constaba, en primer lugar, de una primera parte en la que debía responder con *Si/No* y, dependiendo de sus respuestas, continuaban con las opciones a) y b) de la misma o saltaban a la pregunta 17, ya encuadrada en el Apartado II de este bloque y referida a la mitología.

La pregunta 16 era la siguiente: *Cuando aprendes un idioma, ¿te interesa aprender la cultura del lugar?* El 100% de los alumnos respondieron «sí», por lo que todos ellos continuaron con las opciones a) y b) que pasamos a analizar. No obstante, antes nos gustaría hacer una reflexión sobre la relación de esta respuesta con otras dos anteriores.

Cabe recordar que en la primera pregunta del cuestionario (*¿Por qué consideras importante conocer otro idioma?*) respondieron como primera opción para *entender las diferencias culturales*; sin embargo, en la pregunta 3 (*¿Qué es lo más importante para ti al aprender otro idioma?*), la respuesta *comprender la cultura* quedó en última opción. Estas tres respuestas combinadas parecen indicar que, al aprender otro idioma tendrán mayores facilidades a la hora de entender la cultura, y, por lo tanto, sí les interesa que el propio contenido cultural esté presente, pues eso facilitará aun más su aprendizaje, sin embargo, no es a lo que más importancia le dan a la hora de aprender un idioma, ya que ese lugar lo ocupa la intercomunicación hablada.

Una vez hecha esta reflexión, pasamos a el análisis de esas subpreguntas a) y b). La primera de ellas consistía en que, ya que habían indicado que al aprender un idioma sí les interesa aprender la cultura, que nos indicaran los motivos.

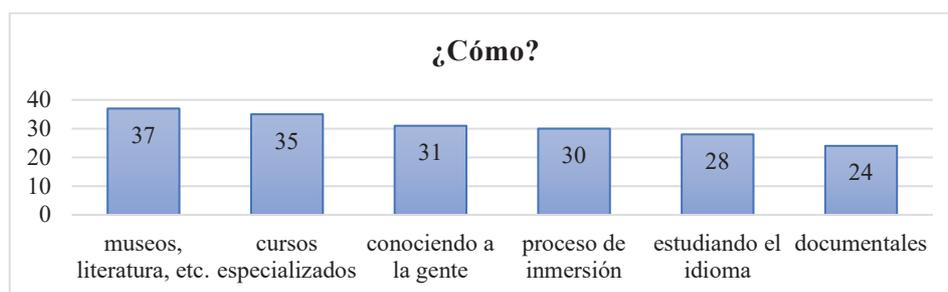


Gráfica 29: Motivos para querer aprender la cultura

Dado que con anterioridad habían indicado que entendían por cultura aspectos como los hábitos, costumbres, comportamiento y tradiciones, así como los valores éticos y morales, es normal que en esta ocasión la primera opción sea *entender a las personas*, pues conocer

todos esos aspectos culturales son la mejor ayuda para comprender al otro. Asimismo, parecen reafirmarse en la idea de que la cultura es parte esencial de la lengua, por lo tanto, consideran que aprender cultura es una parte fundamental en su proceso de aprendizaje del idioma. Sin embargo, de estas respuestas tres aspectos nos han llamado poderosamente la atención.

En primer lugar, el hecho de que la opción sentirme más integrado quede desbancada de ese cuarteto inicial que tiene casi la misma cantidad de puntos. Quizá se deba al hecho de que consideren que, aun conociendo los aspectos culturales, las diferencias harán que nunca lleguen a sentirse integrados. El segundo aspecto interesante es el hecho de que la respuesta *ser más erudito* ocupe la posición intermedia, ya que sería interesante saber si entienden esa capacidad de ser más erudito en su sentido amplio, es decir, estar bien instruido en el conocimiento del español y la cultura hispana, o si están entendiendo el término como la capacidad para entender las grandes obras artísticas, lo que parece inferirse de su respuesta a la siguiente pregunta. En tercer lugar, otro aspecto interesante es el hecho de que la opción aprobar un examen quedé en última posición, lo que no cuadra del todo bien con la idea de que lengua-cultura son un tándem inseparable y les podría dar más de una sorpresa si, por ejemplo, en un examen se encontraran con un chiste, que es otro elemento cultural. En ese caso, probablemente tendrían serios problemas para responder a algunas cuestiones. En cualquier caso, entendemos su respuesta y estamos de acuerdo en que, de las opciones dadas, quizá sea la menos importante.

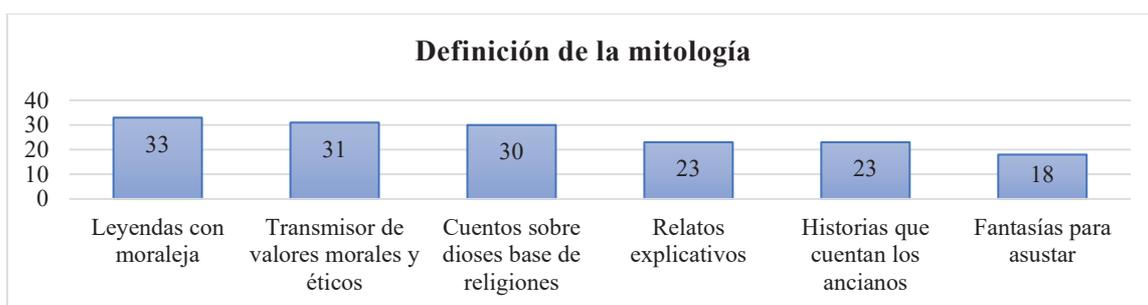


Gráfica 30: Formas en las que quieren aprender la cultura

Por lo que respecta a la segunda parte de esta pregunta, esto es, cómo quieren aprender esa cultura, vemos claramente como parecen desdecirse de sus opiniones anteriores cuando afirmaban que lengua y cultura van unidas, o que la cultura son los hábitos, costumbres, comportamiento y tradiciones, así como los valores éticos y morales, pues con ella parecen indicar que entienden por cultura lo que en realidad es «Cultura» y que

la forma de aprenderla es, bien visitando museos o mediante la literatura y otras artes, bien mediante cursos especializados. Es decir, la cultura deja de ser algo presente en la calle, en el día a día, y que puede (y debe) aprenderse preferiblemente mediante un proceso de inmersión, conociendo a la gente y estudiando el idioma (las tres siguientes opciones), para ser algo que está por encima de «gente normal», de ahí que lo relacionáramos antes con esa respuesta *ser más erudito*. Por último, si entienden la cultura como «Cultura», el hecho de que la opción *mediante documentales* se encuentre tan abajo es curioso, pues son una manera muy adecuada de acceder a ella, ya que no tienes que visitar todos los museos ni leer todos los libros o ver todo el cine para poder acercarte a esa alta cultura.

Finalmente, llegamos al análisis del último apartado, el referido a la mitología, con cuya primera pregunta deseábamos saber cómo definirían la mitología los estudiantes.



Gráfica 31: Definición de mitología

Podemos ver que no tienen una idea muy acertada sobre qué es la mitología, ya que su primera opción es *leyendas con moraleja*, lo que es una especie de enunciado «trampa», pues las leyendas, que son relatos sobre hechos históricos mezclados con fantasía, no tienen moraleja, siendo las fábulas las que la tienen; mientras que los mitos son esos relatos explicativos que los alumnos eligieron en cuarta posición. Asimismo, y aunque suelen transmitir valores, no es su función principal, que es, como acabamos de indicar, «explicar». Por último, nos resulta curioso que ubiquen la opción *cuentos sobre dioses base de las religiones* en la tercera posición, pues si consideran que en su cultura tienen mitos, pero no religión, algo falla. Probablemente esto se debe a la lógica confusión entre palabras como «leyenda», «cuento», «relato», «historia» que cualquier persona, sea o no china, puede tener si no es un entendido en el tema. Desde luego, éramos conscientes de antemano de que las respuestas serían de lo más variopintas y con esta pregunta solo intentábamos hacernos una idea sobre lo que ellos tenían en mente.

En la pregunta 18 los animábamos a responder con *Sí/No* si conocían los mitos de su cultura y de la hispana; 12 de ellos (87'71%) respondieron que sí conocían los de su cultura, mientras que solo 6 (42'85%) dijeron que también conocían los de la hispana. Por su parte, en la 19, les preguntábamos, si creían que era similares y solo 2 de ellos (14'28%) así lo consideró; al preguntarles por qué creían que «sí» o «no» eran similares, solo uno de ellos respondió, además, con algo bastante acertado: «no son totalmente diferentes, creo». Por su parte, las respuestas de los que no los consideran similares fueron tan variadas como: «la cultura y la historia son muy diferentes», «son de diferentes bases culturales», «de diferentes culturas, costumbres y religiones», «las dos culturas son diferentes», «la religión da mucho impacto en España y en China no» o «tienen diferentes raíces culturales».

Atendiendo a sus respuestas podemos señalar dos tendencias: a) ven claramente que los mitos son elementos culturales, razón por la cual nosotros los consideramos adecuados para usarlos en clase, pues con ellos no solo aprenderán lengua, sino también, cultura; b) ven una relación directa entre religión y mitos probablemente motivada por no saber exactamente qué es un mito.

Dado que nuestro interés es ese, que no solo trabajen con los mitos para aprender lengua y cultura, sino que, además, aprendan, por qué no, los mitos, en la última pregunta del cuestionario les preguntamos si les interesaría conocerlos o no. Al dar su respuesta, positiva o negativa, tendrían que valorar nuevamente de 0-3 una serie de enunciados. Todos los alumnos respondieron que estarían interesados, aunque uno de ellos cometió el error de rellenar tanto la sección referida al «sí» como la referida al «no». Las razones para sí estar interesados las vemos a continuación:



Gráfica 32: Razones para conocer los mitos

Consideramos que los cuatro enunciados que ofrecíamos eran igualmente válidos e importantes, por lo que no nos sorprende que los tres primeros hayan obtenido puntuaciones tan similares, todas por encima de una valoración de 2=sí; sin embargo, sí nos sorprende que la opción referida a los valores quede alejada, sin llegar si quiera a esa valoración de 2=sí. Esto nos lleva a pensar que, o bien no consideran necesario conocer los valores que transmiten los mitos, o bien, aun siendo valores necesarios, al ser de otra cultura y con valores totalmente diferentes, no tienen interés en conocerlos. En cualquier caso, queremos destacar, sobre todas las demás, las dos primeras respuestas, pues consideramos que son motivación suficiente para nosotros seguir trabajando en esta línea, ya que los estudiantes, como nosotros, entienden que es una cultura que no aprenderían de otra forma y que, además, puede ser interesante.

7.3. CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis de los resultados del cuestionario, conviene recordar nuestros objetivos iniciales para, a continuación, ofrecer nuestras conclusiones:

- Identificar la *situación de partida*: tomar conciencia de las aspiraciones, motivaciones y actitud hacia el español del alumnado.
- Conocer las *necesidades*: deducir lo que el alumno necesita hacer en español en el presente y lo que necesitará hacer en el futuro.
- Conocer los *deseos*: averiguar qué elementos del español deberían recibir más peso teniendo en cuenta los deseos de los alumnos.
- Averiguar las *preferencias de aprendizaje*: conocer sus preferencias sobre el tamaño de los grupos y la tipología de actividades.

En cuanto al primero de los objetivos y en lo referido a sus aspiraciones y motivaciones, creemos que podemos concluir que los alumnos ven ese aprendizaje como una oportunidad para entender las diferencias culturales, por un lado, y, atendiendo a una cuestión más carácter socioeconómico, como una forma de mejorar sus oportunidades futuras en el ámbito profesional. Para conseguir estos objetivos, los alumnos indican que desean poner el énfasis de su aprendizaje en las competencias más relacionadas con la comunicación verbal, como la comprensión auditiva y la expresión oral, así como a su competencia léxica.

Continuando con este primer objetivo que nos marcamos, y por lo que respecta a su actitud hacia el español, vimos que sus razones principales para estudiarlo venían motivadas por las oportunidades laborales que ofrece, ya que, siendo un idioma de importancia internacional y con un amplio mercado, muchos tienen la intención de trabajar en alguna empresa del mundo hispanohablante o relacionada con él en el futuro.

Basándonos en esas intenciones de futuro, queríamos saber qué necesidades de aprendizaje tenían, y, una vez más, pudimos comprobar que su mayor preocupación está dirigida a mejorar su comprensión auditiva y la expresión oral. Esa mejora les resulta importante en el presente para poder desarrollar con éxito su vida académica, pues indicaron que necesitan hablar y entender a sus compañeros, conocer a gente, comprender las indicaciones que puedan recibir y hacer presentaciones. Asimismo, a la hora de pensar en el futuro, consideraron que debían mejorar sus capacidades en la comprensión y expresión escrita de cara a su vida profesional futura, pues tendrán que enfrentarse a informes o mensajes hechos por hablantes nativos.

Por lo tanto, y vistas sus aspiraciones en torno al español, no tenemos ninguna duda de que debemos poner todo el esfuerzo en que practiquen su comprensión auditiva y la expresión oral, quizá usando un tipo de material más cercano a la vida diaria para que puedan desarrollar su actual vida personal y académica sin dificultades. Pero, por otro lado, también debemos trabajar intensamente sus capacidades en la comprensión y expresión escrita de cara a su vida profesional futura. Creemos que es a la hora de trabajar estas competencias donde tiene cabida un tipo de material más complejo como podría ser la mitología, ya que esta los forzaría a trabajar con un lenguaje e ideas más complejas.

Siendo la mitología cultura, queríamos saber la actitud que tenían los estudiantes hacia esta, y aunque pudimos comprobar que a pesar de que la cultura ocupaba la última posición dentro de sus preocupaciones a la hora de aprender un idioma (aun reconociendo su importancia), son conscientes de que su aprendizaje los ayudará a entender mejor a la gente. Ante nuestra propuesta de trabajar esa cultura a través de la mitología, pudimos comprobar en sus respuestas como el 100% de ellos indicó que sí querían trabajar con ella, fundamentalmente por razones como que es una cultura que no aprenderían de otra forma que los ayudará a entender aspectos culturales que desconocen y que, además, son interesantes.

Finalmente, en cuando al último de los objetivos que nos habíamos planteado, hemos descubierto, en primer lugar, que parece desmontarse el mito según el cual al alumnado chino no le gusta las clases basadas en la conversación, sino centradas en las explicaciones del profesor. Este hecho quedó claro con sus respuestas, donde vimos que un 95% de los estudiantes indicaron que prefieren que en su proceso de aprendizaje la conversación sea el hilo conductor y, aunque desechaban por completo la idea de prescindir de un manual de clase, este es el elemento que menos desean usar a la hora de aprender.

En segundo lugar, y centrándonos en las dinámicas de clase, salió a la luz una clara preferencia por el trabajo en grupos reducidos, ya sean parejas o pequeños grupos, y una metodología de aprendizaje en la que el profesor les plantee problemas que ellos mismos se vean obligados a solucionar antes que uno que simplemente se limite a impartir clases magistrales, pero que debe mantenerse siempre como apoyo para resolver y corregir sus dudas. Asimismo, ante la cuestión de cómo aprender el léxico y la gramática, expresaron su preferencia por las modalidades *kinestésicas*, que son aquellas que implican escribir y la actividad física.

8. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL ESTUDIO DE CASO

En este capítulo nos centraremos en lo que ha sido la acción más directa y práctica de la tesis: la puesta en práctica de una versión reducida de nuestra unidad didáctica. Sin embargo, en primer lugar, contextualizaremos dónde, cuándo y con quién se llevó a cabo dicha actividad. En segundo lugar, presentaremos la versión reducida de la unidad didáctica y explicaremos las razones que nos llevaron a seleccionar una serie de actividades frente a otras. Por último, explicaremos cómo fue el desarrollo de la actividad y llevaremos a cabo un análisis de los resultados.

8.1. CONTEXTO Y DESTINATARIOS

- *Doctorando y estancia de doctorado*: en el marco del Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales que cursamos y al que esta tesis pone final, es de obligatorio cumplimiento realizar una estancia de un mes en un centro de reconocido prestigio. Nuestra intención siempre fue llevarla a cabo en China, en donde, gracias a la relación triangular entre la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, el Instituto Confucio y la Universidad Normal de Changchun, así como por nuestros contactos por los años vividos en el país, teníamos abiertas varias puertas, como la de la mencionada universidad y algunas otras instituciones como el Instituto Cervantes de Pekín.

Sin embargo, la realidad personal de este doctorando dificultaba tremendamente una estancia de un mes en un lugar tan lejano como China, por lo que, muy a nuestro pesar, llegó un punto en el que fuimos conscientes de que «los sueños, sueños son» y que, por lo tanto, debíamos buscar alternativas más cercanas y que permitieran una fácil movilidad; amén, claro, de que contaran con un número importante de estudiantes chinos.

Es por ello porque lo que tuvimos que pasar por un largo periodo de varios meses en los que tocamos infinidad de puertas de diferentes instituciones en España en los que recibimos la misma infinidad de rechazos (en la mayoría de los casos motivados por la incapacidad de entender que no íbamos a trabajar los mitos, sino con los mitos) hasta que, por fin, el director del Centro Complutense para la Enseñanza del Español, el Sr. José Ignacio Díez Fernández, muy amablemente, aceptó nuestra propuesta.

Como ya dijimos, el CCEE es un centro de reconocido prestigio adscrito a la Universidad Complutense que cuenta con infinidad de cursos dirigidos a todo tipo de estudiantes, pero, para nuestra suerte, está muy centrado en el estudiantado chino y entre este goza de gran reputación, así que imparten cursos en los que sus estudiantes son, casi en su totalidad, chinos. Así que, después de más de un mes de negociación con el Sr. Diez, acordamos que mi estancia se produciría entre el 10 de enero y el 10 de febrero de 2020, en el marco del curso de invierno (9 de enero-19 de marzo) del curso trimestral que ofrecen⁴⁶ y en el que había expectativas de tener un número considerable de alumnos chinos.

Una vez organizada esa estancia de un mes en Madrid, nuestra hoja de ruta queda establecida de la siguiente forma:

- Pasaríamos un mes de estancia en Madrid con el fin no solo de ir al centro para familiarizarnos con él, llevar a cabo una observación del lugar, de sus instalaciones, de los alumnos y profesorado sino, también, para preparar las encuestas que queríamos pasar a los estudiantes y «construir» la versión reducida de la unidad didáctica que queríamos usar en el estudio de caso.
- En el verano de 2020, fuera del periodo lectivo iríamos a China 3 semanas para poner en práctica la unidad didáctica.

Sin embargo, la aparición de la pandemia de COVID-19 en este 2020 nos arrebató esa posibilidad de ir a China. Así y con todo, no nos rendimos y nos pusimos en contacto con varias personas en China para que nos ayudaran poniendo ellos en práctica la unidad didáctica, pero, al igual que ha sucedido en el resto del mundo, las clases habían sido suspendidas hasta nuevo aviso. Por lo tanto, reformulamos la idea de esta tesis y resolvimos presentarla «solo» como un estudio de caso, reservándonos la esperanza de, en un futuro no muy lejano, poder ir a China para poner en práctica la unidad didáctica que creamos.

⁴⁶ Se puede acceder a los programas de los cursos en el siguiente enlace: <https://www.ucm.es/ccee/cursos-trimestrales>

- *El contexto físico. Lugar:* el Centro Complutense para la Enseñanza del Español ubicado en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense en Madrid. La observación la realizamos durante las asignaturas de *Comprensión y expresión escrita* (obligatoria) y *Léxico* (optativa), para lo que visitamos dos aulas de las que, recordamos, una era muy pequeña y la otra bastante grande, pero ambas eran antiguas y estaban pobremente equipadas. Para nuestra actuación durante las dos horas en las que los alumnos hubieran tenido la asignatura de *Comprensión y expresión oral* (obligatoria), el aula estaba situada en otro edificio un poco más moderno de la Facultad de Filología; sin embargo, era igualmente pequeña y apenas contaba con un proyector y una pizarra. Lo que más nos gustó, ya que así mismo es como este doctorando imparte sus clases en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, es que los alumnos estuvieran sentados en mesas colocadas en forma de «U».
- *El contexto humano. Destinatarios:* a la primera de las dos sesiones a las que acudimos para realizar la observación fue *Comprensión y expresión escrita* (obligatoria) y a ella acudieron 16 estudiantes: 14 chinos (8 hombres y 6 mujeres) y dos no chinos (un chico escocés y una chica francesa –aunque criada en Singapur). Sin embargo, a la segunda clase, la de *Léxico* (optativa) solo fueron los 14 chinos. En la práctica participaron los 16 estudiantes. Por lo que respecta a sus edades, doce de los alumnos chinos tenían edades comprendidas entre los 19-21 años; en cuanto a los otros dos, un chico tenía veinticinco y una chica veintinueve. Por lo referido a los idiomas extranjeros que dominaban, ya vimos que todos los chinos indicaron saber chino, inglés y español; además, aparecieron idiomas como el francés, japonés, portugués, coreano y cantonés, de los que aseguraban tener un dominio bajo o intermedio. En cuanto a sus motivaciones a la hora de aprender español, vimos que su razón principal era por las oportunidades laborales que ofrece al tratarse de un idioma de importancia internacional. En cuanto a sus preferencias de aprendizaje, vimos que deseaban uno basado en el trabajo en grupos reducidos, en el que la conversación funcione como hilo conductor y con un docente que plantee problemas que ellos mismos se vean obligados a solucionar pero que se mantenga como apoyo. Todo ello con la expectativa de mejorar, fundamentalmente, su comprensión oral, expresión oral y competencia léxica mediante actividades basadas, principalmente, en modalidades *kinestésicas*.

8.2. VERSIÓN USADA PARA EL ESTUDIO DE CASO

Tal y como se pudo comprobar en el capítulo 6 de este trabajo, en el que presentamos la unidad didáctica que hemos preparado, esta está pensada para ser impartida en once sesiones de noventa minutos. Como también quedó dicho, aunque nuestra intención original era viajar a China en el verano de 2020 y ponerla en práctica durante un periodo de tres semanas, la realidad mundial surgida por la COVID-19 hizo que reformuláramos la idea de nuestra tesis y nos propusiéramos llevar a cabo solo el estudio de caso. Para ello, no solo hicimos uso de la observación y la encuesta que ya presentamos en su momento, sino que, además, «construimos» una versión reducida de la unidad didáctica original que pudiera ser impartida en una única sesión de dos horas, ya que esa era la condición que nos ponía el CCEE: intervenir, sí, pero solo un día.

Evidentemente esto supuso un proceso de compresión que, sin embargo, no ha afectado a otros elementos que se mantienen igual tanto en la unidad didáctica original como en esta versión reducida. Así, los datos generales que presentamos en el punto 5.3.2. *Datos generales* de este trabajo, siguen siendo prácticamente los mismos (solo han sufrido cambios el número de sesiones, que pasa a ser una única sesión, y los materiales, de los cuales se han eliminado los necesarios para confeccionar los carteles que proponíamos):

- NIVEL: C1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*
- DESTREZAS: comprensión escrita; comprensión auditiva; expresión escrita; expresión oral; interacción.
- DINÁMICAS: actividades individuales, en parejas, en tríos y en gran grupo.
- MATERIALES: ordenadores con conexión a Internet; proyector; pizarra; fotocopias.

Por consiguiente, esta versión reducida sigue siendo adecuada para aprendientes de español que estén en el umbral de los niveles B2 y C1 del *MCER*; con ella seguimos deseando desarrollar, a partir del uso de los mitos grecolatinos y chinos, las competencias léxica e intercultural de un grupo de estudiantes chinos; y se usa el que hemos denominado «método ecléctico de características chinas» que se sustenta en el estudio del léxico y los procesos de memorización y la comunicación a partir de la interacción.

8.2.1. Explicación para la selección de actividades

Como ya dijimos, fue inevitable llevar a cabo un proceso de comprensión para elegir las actividades que deseamos usar y que pasamos a explicar.

En primer lugar, amén de vernos obligados a suprimir lo que en la versión original serían las dos primeras sesiones, dedicadas a introducir a los alumnos los temas de *cultura* y *mitología*, nos dimos cuenta de que no podíamos presentar los tres mitemas que teníamos en mente. Así pues, decidimos centrarnos en los mitos de orígenes, es decir, la creación del universo y la humanidad, manteniendo en ambos casos la estructura de la unidad original en la que, primero, presentábamos el mito grecolatino y, luego, en una sección llamada *Tu cultura en español*, trabajábamos con el mito chino.

En segundo lugar, las otras variaciones importantes han sido dos:

- La eliminación de los ejercicios de repaso, los bloques dedicados a trabajar de manera conjunta los dos mitos (*Trabajamos los dos mitos*) y los bloques dedicados a trabajar temas relacionados con los mismos pero que no eran la base de estos (*Más allá de los mitos*).

- La reducción del número de ejercicios, que es la parte que pasamos a explicar con más detalle

Por lo que se refiere al primer mitema, permanecen invariables *Cosmogonía*, y a su Actividad 1, *El origen del universo*, los apartados A) y B) del Ejercicio 1, que darán pie a que comiencen a conocer el léxico relacionado al cosmos, y los ejercicios 4 y 5, en los que presentamos la *Cosmogonía* de Hesíodo y trabajamos con ella los personajes y sus relaciones genealógicas, así como su función en la creación del mundo.

Sin embargo, hemos eliminamos la sección C) del Ejercicio 1, en la que proponemos que se lleve a cabo un debate sobre el concepto de «caos» y su relación con las imágenes, y los ejercicios 2 y 3, en la que los alumnos tienen que buscar en internet información sobre la explicación del origen del universo en la mitología grecolatina y en la china, así como sobre la figura de Hesíodo.

El primero de ellos lo hemos eliminado porque consideramos que, dada la falta de tiempo para realizar nuestra práctica, quizá no era necesario usar un tiempo precioso en debatir sobre el concepto, ya que estábamos seguros de que todos tendrían una idea aproximada de este (aunque estamos seguros de que lo entenderían, como es habitual, como un estado primigenio de «desorden» en lugar del comienzo de la separación de la forma originaria). Por lo que respecta al Ejercicio 2, decidimos prescindir de él porque íbamos a trabajar con la *Cosmogonía* de Hesíodo, por lo tanto, en ella ya obtendrían esa información. Finalmente, por lo que respecta al Ejercicio 3, nos interesaba más dedicar tiempo a la cosmogonía en sí que en su autor, ya que nuestro objetivo, recordemos, es trabajar con los mitos el léxico y contenido cultural, no dar clases de historia

Por otro lado, por lo que respecta a la Actividad 2 de este mismo mitema, *Tu cultura en español*, decidimos mantener todos los ejercicios de la unidad didáctica original. La razón es que, en el primero de ellos, trabajan con su mito sobre la creación del universo en español, por lo que nos parecía imprescindible que estuviera presente. En cuanto al resto de ejercicios, son el ejemplo perfecto de que se puede trabajar con los mitos temas alternativos, ya que en ellos los alumnos trabajaran el léxico del cuerpo y elementos naturales, así como con los adjetivos, sinónimos y antónimos, todos ellos elementos necesarios en su nivel según el *MCER*.

Por lo que respecta al segundo mitema, *Antropogonía*, y a su Actividad 1, *El origen de los humanos*, los apartados A) y B) del Ejercicio 1, que darán pie a que comiencen a conocer el léxico, permanece invariable. Casi lo mismo ocurre con el Ejercicio 4, en el que se presenta la *Antropogonía* de Apolodoro, ya que a este ejercicio se le ha unido el Ejercicio 6, en el que se trabaja los conceptos de dios, titán y rey y se les pide a los alumnos que busquen figuras similares en su cultura.

Sin embargo, hemos eliminado el Ejercicio 5, que en la unidad didáctica original nos servía para trabajar, a raíz de presentar el Monte Parnaso al que llegaban Deucalión y Pirra, una serie de vocabulario de carácter sagrado-religioso. El motivo, una vez más, es que la falta de tiempo nos hizo valorar y decidir que nos resultaba más importante presentar la *Antropogonía* de Apolodoro y sus personajes y, a partir de ahí, trabajar esos conceptos de dios, titán y rey, que centrarnos en una actividad tan corta en hablar de ese contenido de carácter religioso.

Por otro lado, por lo que respecta a la Actividad 2, *Tu cultura en español*, prácticamente también ha permanecido invariable con respecto a la unidad didáctica original. El único cambio es que se ha eliminado el apartado C) del Ejercicio 1, en el que se propone llevar a cabo una reflexión conjunta sobre si la temática representada en el mito responde al concepto de mito que en la unidad didáctica original se trabaja en esa segunda sesión en la que se introduce a los alumnos el concepto de mito. La razón para haber eliminado ese apartado es obvia, pues, dado que hemos eliminado la sesión dedicada a trabajar sobre el concepto de mito, no es pertinente pedirles que hagan esa reflexión.

A continuación, presentamos el esquema de los ejercicios que usamos para esta versión reducida de la unidad didáctica, así como los tiempos dedicados para cada ejercicio, los agrupamientos y el contenido que deseábamos trabajar:

1. COSMOGONÍA (total de 30 MIN.)

- Ejercicio 1: Cosmogonía (10 min.)

Relacionar palabras: objetivo: entender concepto cosmogonía

Trabajo individual (A) y por parejas (B)

- Ejercicio 2: Mito de Hesíodo (20 min.)

- Árbol genealógico: objetivo: conocer personajes y términos familiares

Trabajo en gran grupo

- Buscar quiénes son los personajes: objetivo: familiarizarse con ellos

Trabajo por parejas

- Ubicar en el dibujo: objetivo: visualizarlos

Trabajo individual

2. TU CULTURA EN ESPAÑOL (total de 30 MIN.)

- Ejercicio 1: su mito en español (10 min.)

Ordenar mito: objetivo: conocer su mito en español

Trabajo individual

- Ejercicio 2: Partes del cuerpo y elementos (20 min.)

- partes del cuerpo y elementos: objetivo: conocer cuerpo y elementos

Trabajo en tríos

- partes del cuerpo: objetivo: profundizar/visualizar cuerpo

Trabajo individual

- adjetivos, sinónimos y antónimos: objetivo: caracterizar elementos

Trabajo individual

3. ANTROPOGONÍA (total de 30 MIN.)

- Ejercicio 1: Antropogonía (10 min.)

Relacionar palabras: objetivo: entender concepto (10 min)

Trabajo individual (A) y por parejas (B)

- Ejercicio 2: Mito de Apolodoro (20 min.)

- buscar quiénes son los personajes: objetivo: familiarizarse con ellos

Trabajo por parejas

- relacionar condición: objetivo: conceptos y personajes

Trabajo individual

- figura análoga en su cultura

Trabajo individual

4. TU CULTURA EN ESPAÑOL (total de 20 MIN.)

- Ejercicio 1: su mito en español (10 min.)

Ordenar mito: objetivo: conocer su mito en español

Trabajo individual

- Ejercicio 2: Color amarillo (10 min.)

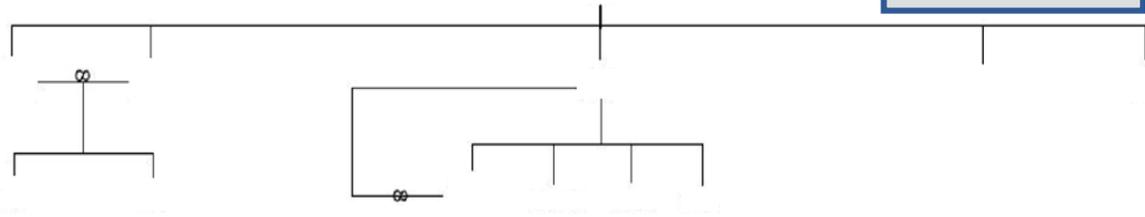
Objetivo: lectura valor cultural del amarillo

Trabajo individual

A continuación, presentaremos la versión reducida usada para el estudio de caso, así como el cuestionario de satisfacción que se les pidió que rellenaran al final de la sesión y cuyos datos incluiremos en el análisis de resultados del siguiente epígrafe.

A) El profesor va a proyectar la estructura de un árbol genealógico y entre todos vamos a intentar colocar a cada personaje en su sitio:

¡Cuidado! No están las Ninfas

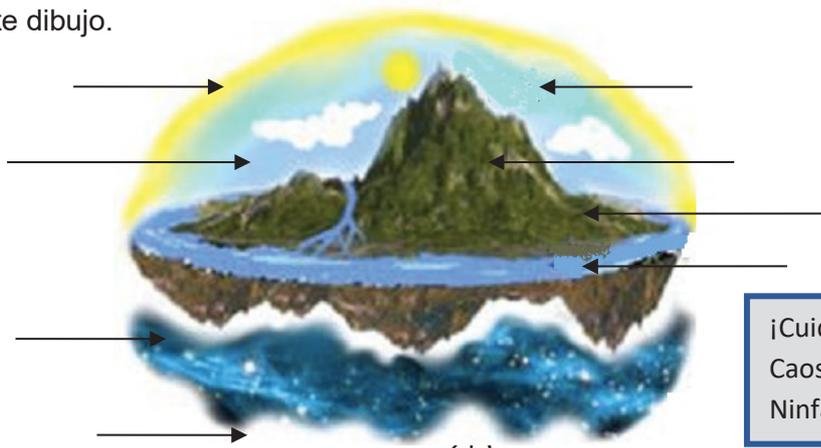


B) Ahora trabajaremos por parejas. Cada alumno deberá buscar quién era cada uno de los personajes mitológicos que le ha tocado en su tarjeta. A continuación, explicará al otro quien era para que ambos puedan rellenarlas correctamente.

Alumno A	Alumno B
Éter:	
Hémera:	
Urano:	
Montañas:	
Eros:	
Ponto:	

Alumno B	Alumno A
Caos:	
Gea:	
Tártaro:	
Ninfas:	
Érebo:	
Nix:	

C) Los elementos fueron las divinidades con las que comenzó existir el mundo. A continuación, individualmente, intenten ubicar a los personajes/elementos en el siguiente dibujo.



¡Cuidado! No están: Caos, Nix, Eros ni las Ninfas

ACTIVIDAD 2 - TU CULTURA EN ESPAÑOL

Ejercicio 1. (10 min)

A) Este es un mito chino muy importante que seguro eres capaz de reconocer, pero, ¿eres capaz de ordenarlo?, ¡Demuéstralo!

Después de que transcurrieron otros 18.000, el cielo alcanzó mayor altura y la tierra se solidificó. Por su parte, Pán Gǔ llegó a tener una estatura de 45.000 kilómetros y, apoyando sus pies sobre la tierra, sostuvo el cielo con la cabeza.

El mundo se formó gracias a los poderes mágicos que poseía Pán Gǔ y, debido a su esfuerzo, el cielo jamás volvió a fusionarse con la tierra. Las tinieblas y el caos se disiparon para siempre, pero Pán Gǔ agotó todas sus energías y murió extenuado poco más tarde.

A pesar de que el cielo y la tierra se habían separado, Pán Gǔ resolvió sostener el primero con las manos e hizo progresar su talla vertiginosamente. Creció diariamente 3'3 metros, separándose a este mismo ritmo el cielo y la tierra.

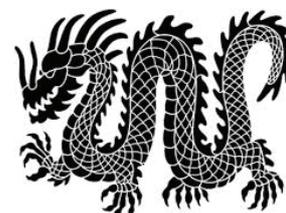
Las materias ligeras se levantaron vertiginosamente, dispersándose para formar el cielo azul, mientras que las pesadas comenzaron a precipitarse dando origen a la tierra. Pán Gǔ, desahogado y alegre, exhaló un suspiro mientras se afirmaba ante el cielo y la tierra.

En una época inmemorial no existían el cielo ni la tierra. El universo era una nebulosa caótica y embrionaria que tenía la forma de un gran huevo. Allí dormía, apacible y tranquilo, un gigante llamado Pán Gǔ.

Al cabo de 18.000 años, el gigante se despertó. Encolerizado porque en derredor suyo reinaban las tinieblas, sacudió sus brazos, vigorosos como el hierro, para separarlas. Hubo una explosión ensordecedora y el gran huevo se reventó de improviso. La nebulosa caótica y primitiva, que había permanecido concentrada en un solo sitio durante varios cientos de miles de años, empezó a girar convulsivamente.

B) Vuelve a leerlo ordenado y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuándo sucede lo que se relata?
- ¿Cómo era el universo en su forma originaria?
- ¿En dónde dormía Pan Gu?
- ¿Por qué se reventó el huevo?
- ¿Qué ocurrió con las materias ligeras? ¿Y con las pesadas?
- ¿Cómo permanecieron separadas cielo y tierra?
- ¿Qué ocurrió con las tinieblas y el caos?



Ejercicio 2. (20 min)

A continuación, vamos a trabajar la parte final del mito en la que se relata cómo se crearon los elementos del mundo.

A) Las partes del cuerpo y los elementos de la naturaleza que se crearon a partir de ellos han sido sacados del relato. Trabajaremos en trío para ponerlos correctamente. Para ello, un alumno buscará la versión en chino, otro la española y otro se encargará de ir colocándolos a partir de la traducción que hagan entre los tres.

[...] en el momento de su muerte, su cuerpo sufrió una metamorfosis repentina, dando origen a todo lo que nos rodea:

De su _____ nacieron el _____ y las _____ que nutrían a los seres; su _____ se convirtió en el _____.

Su _____ se transformó en un _____, y el _____, en una _____; sus _____ y la _____ dieron origen a _____.

Sus _____ y el _____ dieron principio a los _____ y a las _____.

De su _____ brotaron _____ y _____ y sus _____ se transmutaron en _____ dispuestos en todas direcciones.

Sus _____ se convirtieron en _____; y los _____, los _____ y la _____ de sus huesos, en _____ e _____.

El fruto de sus _____ fueron las _____, la _____ y los _____, y el de su _____, la _____ y el _____.

sol brillante

viento primaveral y nubes

aliento

ojo derecho

hermosa luna

voz

trueno ensordecedor

incontables estrellas

ojo izquierdo

músculos

tendones

plantas, hierba y árboles

cuatro puntos cardinales

sudor

cinco grandes montañas sagradas

amplios caminos

tronco

cabellos y la barba

lluvia y rocío

dientes, huesos y médula

blanco jade e infinitas reservas de minerales

vellos

enormes y tumultuosos ríos

cuatro extremidades

sangre

tierras fértiles

B) En segundo lugar vamos a trabajar con el cuerpo. Escribe bajo las fotografías los elementos que aparecen en el recuadro de manera adecuada.

sangre cuatro extremidades vellos médula huesos
 músculos voz dientes tronco barba cabellos
 sudor ojo aliento tendones







C) A continuación, trabajaremos los adjetivos. Busca un sinónimo y un antónimo que pueda ser usado con los diferentes elementos.

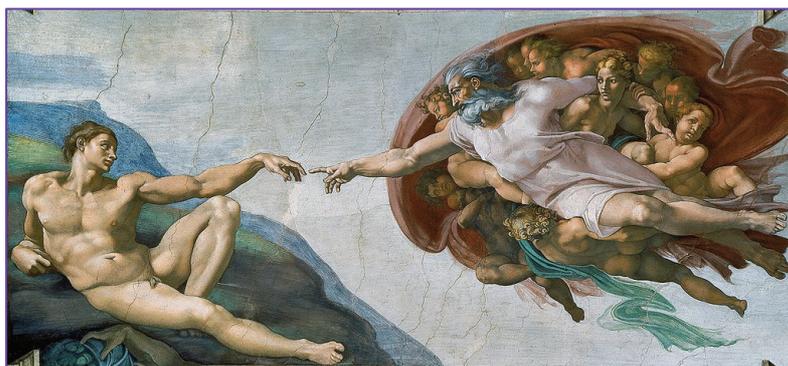
	sinónimos	antónimos
sol brillante		
viento primaveral		
hermosa luna		
trueno ensordecedor		
incontables estrellas		
grandes montañas sagradas		
amplios caminos		
blanco jade		
infinitas reservas de minerales		
enormes y tumultuosos ríos		
tierras fértiles		

ACTIVIDAD 3 - EL ORIGEN DE LOS HUMANOS

Ejercicio 1. (10 min)

A) Ahora vamos a trabajar con otro de los temas mitológicos más importantes. Miren la palabra y la imagen y usen 5 minutos para reflexionar y buscar en el diccionario de manera individual otras palabras que puedan tener relación.

ANTROPOGONÍA



¿Qué palabras han encontrado que se relacionen? Anótenlas a continuación:

-
-
-
-
-

B) En segundo lugar, vamos a trabajar por parejas. Por turnos, un alumno (A) le dirá al otro (B) las palabras que ha buscado y este tratará de explicar el significado y si no es capaz, se apuntará esa palabra para su propia lista. Después cambio de turno.

Lista del estudiante A

Lista del estudiante B

Ejercicio 2. (20 min)

A continuación, vamos a leer la *Antropogonía* de Apolodoro y a trabajar con ella.

«Cuando Zeus decidió destruir la raza de bronce, Deucalión, por consejo de Prometeo, construyó un arca y poniendo dentro todo lo necesario se embarcó en ella con Pirra. Zeus, con abundante lluvia derramada desde el cielo, inundó la mayor parte de la Hélade, de modo que perecieron todos los hombres excepto unos poco que huyeron a las elevadas montañas de las cercanías. Entonces se separaron las montañas de Tesalia, y todo lo que rodeaba el Istmo y el Peloponeso quedó sumergido. Deucalión, llevado en el arca a través del mar nueve días y otras tantas noches, arribó al Parnaso, y allí, cuando cesaron las lluvias, desembarcó y ofreció un sacrificio a Zeus Fixio. Por mediación de Hermes, Zeus le concedió lo que quisiera y él eligió que hubiera hombres. Ante el asentimiento de Zeus, cogió piedras y las arrojó por encima de su cabeza, y las que arrojó Deucalión se hicieron varones y las que arrojó Pirra, mujeres».

A) Ahora trabajaremos por parejas. Cada alumno deberá buscar cada uno de los personajes mitológicos que le ha tocado en su tarjeta. A continuación, se lo explicará al otro para que ambos puedan rellenarlas correctamente.

Alumno A	Alumno B
Zeus	
Deucalión	
Pirra	
Tesalia	
Peloponeso	
Hermes	

Alumno B	Alumno A
raza de bronce	
Prometeo	
Hélade	
Istmo	
Parnaso	
Zeus Fixio	

B) Relaciona a los tres personajes mitológicos con su condición y su significado.



Ser sobrenatural que puede ser adorado, respetado o temido por sus adeptos y seguidores. Pueden ser concebidos como las autoridades o controladores de cada aspecto de la vida humana (tales como el nacimiento, la muerte o la otra vida) y los creadores de la Tierra o el Universo.

Eran una raza de poderosa relacionada con diversos conceptos primordiales, algunos de los cuales simplemente se extrapolaban de sus nombres: el océano y la tierra, el Sol y la Luna, la memoria y la ley natural.

Gobernante de una etnia, nación o estado que normalmente recibe su cargo de manera heredada y cuyo poder puede ser absoluto, ceremonial o limitado. Es relativamente común que su puesto se asocie a alguna leyenda de carácter mítico, asociada a una intervención divina.

C) Buscan las figuras análogas en tu cultura.

Cultura grecolatina	Cultura china
Dios	
Titán	
Rey	

ACTIVIDAD 4- TU CULTURA EN ESPAÑOL

Ejercicio 1. (10 min)

A) Demuestra que también conoces este mito ordenándolo correctamente.

Al principio Nüwa hizo las figuras una a una, a mano, pero después de haber creado un gran número de esta manera lenta [...] puso un trozo de caña en el barro del río y, cada vez que lo sacaba, caían al suelo gotas de barro que se transformaban instantáneamente en hombres y mujeres.

El dios más importante era una diosa madre llamada Nüwa, la cual fue creadora y portadora del orden. Tenía forma de ser humano en la parte superior de su cuerpo, con cara humana y brazos humanos, pero su parte inferior era como la de un dragón.

Al cabo de un tiempo hubo quien dijo que aquellos a los que modeló con sus propias manos eran los afortunados y los bien dotados del mundo, mientras que los que fueron creados expulsando la caña fuera del agua eran los más pobres y menos afortunados.

Cuando el Universo tomó forma y se completó con el Sol, la Luna, las montañas, los ríos, las plantas y los animales, aún no existía la gente. La Tierra fue habitada por dioses, gigantes y otras criaturas monstruosas.

Nüwa viajó por el mundo, y a pesar de encontrarlo rico y bello, se sintió sola y triste porque no había seres humanos, y Nüwa quería la compañía de gente que pudiera querer, sentir y pensar como lo hacía ella.

Un día fue al gran río Amarillo. Del lecho del río sacó puñados de arcilla amarilla y modeló pequeños muñecos, les hizo cabeza, brazos y piernas para que pudieran caminar de pie. Puso mucho cuidado en hacer estas figurillas y el resultado le gustó. Sopló vida en ellas y quedó encantada viéndolas saltar y bailar a su alrededor, gritando y llamándola jubilosamente madre.

B) Vuelve a leerlo ordenado y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué cosas había cuando el Universo tomó forma?
- ¿Quién habitaba la Tierra?
- ¿Cuál era el dios más importante? ¿Cómo era?
- ¿Por qué decidió crear a los humanos?
- ¿Qué dos formas utilizó para crearlos? ¿Con qué consecuencias?



Ejercicio 2. (10 min)

Lee nuevamente con atención el siguiente párrafo del mito:

«Un día fue al gran río Amarillo. Del lecho del río sacó puñados de arcilla amarilla y modeló pequeños muñecos, les hizo cabeza, brazos y piernas para que pudieran caminar de pie. Puso mucho cuidado en hacer estas figurillas y el resultado le gustó. Sopló vida en ellas y quedó encantada viéndolas saltar y bailar a su alrededor, gritando y llamándola jubilosamente madre».



A continuación, te mostramos el fragmento de un texto que trata sobre el color amarillo. Presta atención y responde si es verdadero o falso.

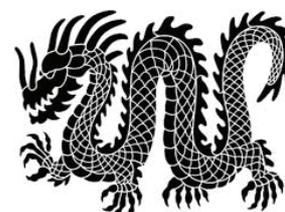
¿Qué significado tiene el color amarillo?

El amarillo ha sido, desde siempre, el color de mayor nobleza en China. En la antigüedad, el techo del Palacio Imperial, el vestido del emperador y la corona eran de colores dorados. Es más, actualmente, la bandera nacional de China luce cinco estrellas doradas.

El amarillo fue el color de la familia imperial y su uso estaba prohibido para los demás, con excepción de los lugares budistas donde el amarillo representaba nobleza y elevación; de ahí que los templos budistas, las estatuas de Buda y el traje de los monjes estén teñidos de dorado.

El amarillo está relacionado con el sol y el oro. Para los chinos, el amarillo simboliza la tierra, la cosecha, el oro, la riqueza y el calor, y nos hace pensar en la claridad, la esperanza, la nobleza, la alegría, la prosperidad y la brillantez. Algunos términos relacionados con este color son el río Amarillo, la tierra amarilla, la raza amarilla y el dragón amarillo, los cuales reflejan notablemente el rasgo de la cultura china. Por lo general, el amarillo está relacionado con los buenos sentimientos.

- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. El amarillo en todo momento ha sido el color de mayor nobleza en China | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hoy en día la bandera China tiene cinco estrellas doradas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. El amarillo es el color de la familia imperial y los demás no pueden usarlo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. El amarillo está asociado al sol y el oro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. El oro y la riqueza se asocian al amarillo, sin embargo, la tierra y la cosecha al verde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. La raza amarilla está asociada al dragón amarillo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. La cultura china se ve reflejada en el valor del color amarillo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Habitualmente, el amarillo está relacionado con sentimientos positivos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO

Nacionalidad:

Edad:

Lengua materna:

0 = no 1 = un poco 2 = sí 3 = mucho

CONTENIDO	¿Te ha resultado interesante trabajar con la mitología?		① ② ③
	¿Te han resultado interesantes los temas mitológicos tratados?		① ② ③
	¿El contenido lingüístico y cultural ha sido apropiado para tu nivel?		① ② ③
	¿Has echado en falta algún tipo de contenido?		① ② ③
	En ese caso, ¿cuál?		
METODOLOGÍA ORGANIZACIÓN	¿La duración de la actividad te ha parecido adecuada?		① ② ③
	¿Los ejercicios estaban bien planteados?		① ② ③
	¿La metodología se ha adecuando a tus preferencias?		① ② ③
	¿Las dinámicas (individuales, parejas, tríos) son apropiadas?		① ② ③
VALORACIÓN SUGERENCIAS	¿La actividad te ha servido para aprender lengua y/o cultura?		① ② ③
	¿La actividad es útil para tu formación?		① ② ③
	¿Qué grado de satisfacción tienes acerca de la actividad?		① ② ③
	¿Consideras apropiado el uso de la mitología para aprender idiomas?		① ② ③
	¿Te gustaría repetir este tipo de actividad?		① ② ③
	Señala aspectos positivos de la actividad	Señala aspectos negativos de la actividad	

8.3. ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO

En este epígrafe nos centraremos en explicar cómo se desarrolló la actividad y en llevar a cabo un análisis de resultados, tanto desde nuestro punto de vista como desde el de los estudiantes, a partir de la encuesta que realizaron al final de la actividad.

8.3.1. Desarrollo de las actividades realizadas

Tal y como dijimos, para esta actividad utilizamos un aula muy pequeña ubicada en otro edificio de la Facultad de Filología. La mayor novedad, que además nos vino muy bien, es que los alumnos se sentaban en «U», lo que a nuestro parecer ayuda a crear un ambiente más distendido entre los estudiantes, ya que todos se ven las caras. Yo, que hacía las veces de profesor, tenía una mesa frente a ellos con un ordenador y un proyector en el que abrí el documento que, a su vez, entregué a los estudiantes.

La primera corrección o cambio de guion que tuvimos que hacer sobre la marcha fue el siguiente: nuestra actividad estaba pensada para ser entendida como unos ejercicios de clase que debían de hacer los estudiantes de manera individual (o por parejas, tríos o pequeños grupos, pero sin la dirección del profesor) después de haber visto determinadas lecciones, como, por ejemplo, alguna relacionada con las partes del cuerpo. Sin embargo, creemos que, debido a la expectación que había despertado nuestra presencia durante esos días de observación y encuesta, los alumnos pensaron que íbamos, de hecho, a impartir una clase magistral, por lo que a la hora de pedirles que comenzaran la actividad todos quedaron expectantes a ver qué hacía yo. Así pues, decidí participar en la actividad como guía, de tal modo que iba dándoles indicaciones y «ayudándolos» en cada ejercicio y controlando los tiempos. Asimismo, una segunda corrección tuvo que ver con el hecho de que, después de terminar algunas actividades, nos tomamos el tiempo para corregirlas, lo que nos robó un tiempo precioso que necesitábamos y que nos obligó a saltarnos algunas actividades.

Metiéndonos ya a hablar sobre el desarrollo de las actividades, creemos que el Ejercicio 1 con sus Apartados A) y B), tanto de la Actividad 1 (*El origen del universo*) como de la 3 (*El origen de los humanos*), que servían para introducirlos a los temas y que comenzasen a familiarizarse con el léxico relacionado, funcionaron muy bien. Lo único que tuvimos que hacer fue darles las indicaciones sobre qué pedíamos (a pesar de tener los enunciados escritos) y controlar el tiempo que habíamos dado.

Por lo que respecta al Ejercicio 2 con sus Apartados A), B) y C), que usamos para introducir los mitos grecolatinos de Hesíodo y Apolodoro y trabajar algunos aspectos relacionados, funcionó, también, bastante bien.

En lo que se refiere a la Actividad 1, el Apartado A), en el que tenían que rellenar el árbol genealógico, lo hicieron sin dificultad; el Apartado B), en el que, por parejas, tenían que explicarse uno a otro quién era cada personaje, pensamos que salió bien, pero se hizo un poco largo; y por lo que respecta al Apartado C), en el que utilizamos un dibujo con flechas donde los alumnos tenían que ubicar cada personaje, necesitaron de nuestra ayuda, algo que consideramos que puede deberse, bien a una cuestión cultural, pues no saben identificar la representación visual de, por ejemplo, el inframundo o el cielo, bien por una cuestión de calidad de la imagen.

Por su parte, en lo que se refiere a la Actividad 2, los Apartados B) y C), en los que presentábamos los conceptos de rey, titán y dios para que trabajaran con ellos y buscaran figuras análogas en su cultura, funcionó muy bien. Sin embargo, el Apartado A), en el que, al igual que en el B) de la Actividad 1, tenían que trabajar por parejas explicándose uno a otro quién era cada personaje, tuvimos que saltárnoslo por cuestión de tiempo. A pesar de ello, consideramos que, al igual que había salido bien en la Actividad 1, es muy probable que aquí el resultado fuera el mismo.

Por lo que respecta a las Actividades 2 y 4, que son las tituladas *Tu cultura en español*, en general salieron muy bien, aunque también por cuestión de tiempo tuvimos que prescindir de dos ejercicios. Por un lado, prescindimos del Apartado A) del Ejercicio 1 de la Actividad 2, en el que tenían que colocar las diferentes partes del cuerpo y elementos en el lugar correspondiente del mito. Fue una pena, pero por suerte los siguientes apartados trabajaban por separado cada uno de esos elementos, pues en el B) se trabajaba con imágenes esas partes del cuerpo que habían leído en el mito y en el C) los elementos con los adjetivos que aparecían en él, a lo que nosotros le añadimos un trabajo con sinónimos y antónimos. Por otro lado, el Ejercicio 2 de la Actividad 4, en el que les pedimos que leyeran nuevamente un fragmento del mito que habla sobre el color amarillo para luego presentarles un texto sobre el mismo tema del que tienen que responder ocho preguntas con V o F, tuvimos que pedirles que respondieran las preguntas sin leer el texto, pues el tiempo se nos acababa.

8.3.2. Análisis de resultados

En el apartado anterior nos hemos limitado a relatar cómo fue el desarrollo de la actividad, sin embargo, a continuación, nos centraremos en analizar nuestra labor en cuanto a la «construcción» de la versión reducida de la unidad didáctica, así como del trabajo hecho por los estudiantes y la impresión que tuvieron estos de la actividad y que expresaron a través de una breve encuesta realizada al final de esta.

- *Nuestra labor.* Dadas las circunstancias que nos vinieron dadas, esto es, el hecho de que finalmente solo tuviéramos una única sesión de 2 horas para realizar nuestra actividad, consideramos que la selección de las actividades fue bastante acertada. Evidentemente nos hubiera parecido mucho mejor tener una primera sesión en la que trabajar esos conceptos de *cultura* y *mitología* que hubiese allanado el camino. Asimismo, nos hubiese encantado poder llevar a cabo el trabajo con los ejercicios de repaso, algo que los chinos, por su metodología de aprendizaje, agradecen y valoran, o haber trabajado de manera conjunta con ambos mitos o adentrarnos en esos otros temas que proponíamos a partir de lo que se había visto en ellos, pero era inviable. No obstante, así y con todo, nos quedamos satisfechos con la selección de los bloques de actividades que sí trabajamos, y consideramos igualmente acertada la decisión de haber quitado determinados apartados que podían alejarnos del trabajo principal sobre lo que los mitos nos ofrecían (por ejemplo, esos apartados en los que los alumnos tenían que buscar en internet información sobre la explicación del origen del universo o los humanos en la mitología grecolatina y en la china, así como sobre la figura de Hesíodo y Apolodoro).

A pesar de apenarnos el hecho de tener que haber prescindido de muchas actividades que consideramos interesantísimas, nos quedamos satisfechos con lo que sí trabajamos. Sin embargo, esa misma selección de lo que sí trabajamos tuvo un inconveniente, y es que no supimos calcular adecuadamente el tiempo que nos llevaría cada actividad, pues a pesar de haber reducido al máximo los ejercicios, resultó evidente que eran demasiados para el tiempo del que disponíamos.

Asimismo, también hemos sido conscientes de esas correcciones que tuvimos que hacer de manera improvisada al comenzar la actividad y durante el transcurso de esta: el papel del profesor y la corrección de las actividades.

Por un lado, nos dimos cuenta de que no podemos pretender darles el cuadernillo y que ellos trabajen de manera individual, sino que es necesaria nuestra figura como guía. Además, por otro lado, y en relación con lo anterior, si decidimos que estas actividades no se hagan de manera individual, sino con nosotros como guía, debemos tener presente la necesidad de ir corrigiendo las actividades a medida que se hagan y no, como era la intención, pretender llevar a cabo una corrección individualizada por parte del profesor fuera del aula.

Ambos aspectos nos parecen positivos en cuanto a que son mejoras que podemos llevar a cabo en el futuro a la hora de poner en práctica la unidad didáctica completa cuando llegue el momento. Pero, también debemos tenerlo en cuenta, porque, sin duda, afectará a la temporalización de cada ejercicio y, por simple acumulación, estamos convencidos de que el total de sesiones se verá afectado.

- *Trabajo de los estudiantes.* En primer lugar, cabe señalar, como crítica nuevamente a nuestra planificación, que los estudiantes parecieron sufrir dos cosas: por un lado, la incertidumbre inicial sobre cómo trabajar, pues no sabían si hacerlo por ellos mismos o esperar a mis indicaciones; y por el otro, el hecho de verse trabajando de manera un poco apresurada en cada ejercicio. Sin embargo, por lo que respecta a su desempeño, nos parece que el trabajo fue más que aceptable y no tuvieron grandes dificultades para llevar a cabo las tareas.

A continuación, mostraremos algunos ejemplos que hemos escogido entre los ejercicios realizados por diferentes estudiantes para que se pueda ver con claridad el trabajo que hicieron y, con ello, sus aciertos y fallos que, a la vez, serían los nuestros.

¿Qué palabras han encontrado que se relacionen? Anótenlas a continuación:

- mácula
- Vía Láctea
- planeta
- Bigbang.
- átomo
- energía
- teoría de la relatividad
- explosión

B) En segundo lugar, vamos a trabajar por parejas. Por turnos, un alumno (A) le dirá al otro (B) las palabras que ha buscado y este tratará de explicar el significado y si no es capaz, se apuntará esa palabra para su propia lista. Después cambio de turno.

Lista del estudiante A	Lista del estudiante B
	origen universo metafísica (filosofía, causas, primeras) fuerzas elementarias

Imagen 53: Muestra de Ejercicio 1, Actividad 1

Como podemos comprobar en la imagen, el alumno ha buscado una serie de palabras relacionadas con las imágenes que presentábamos (algunas muy interesantes como *Big Bang* o explosión) y luego ha anotado el listado de palabras que encontró su compañero en la actividad (también encontró palabras interesantes como origen o fuerzas [sic] elementarias).

Esto responde perfectamente a lo que pretendíamos, que no era otra cosa que hacer que cada estudiante buscara por su cuenta un léxico relacionado al tema que presentábamos y que intercambiara lo que había encontrado con un compañero que, además, tenía que explicar esas palabras. Obviamente no podemos estar completamente seguros de si se llevó o no a cabo esa explicación, pero, dado el tiempo que les dimos para hacer la actividad y que nosotros estábamos caminando entre las mesas y pudimos comprobar que, al menos, algunos lo hacían, por lo que creemos que se cumplió con el objetivo.

Asimismo, y aunque no es el caso de estos dos alumnos, queremos indicar que encontramos en los ejercicios de otros estudiantes palabras tan interesantes como nebulosa, grieta, nacer, explosión, materia oscura o, incluso, Génesis, todas ellas cercanas a esa idea del comienzo del todo. Sin embargo, no hubo ninguno que pusiera nada relacionado con la mitología, ya fuera grecolatina o china, lo que es algo comprensible (de haberse dado el caso, nos habríamos sorprendido muy positivamente).

A) El profesor va a proyectar la estructura de un árbol genealógico y entre todos vamos a intentar colocar a cada personaje en su sitio:

Incesto m. Éter

B) Ahora trabajaremos por parejas. Cada alumno deberá buscar quién era cada uno de los personajes mitológicos que le ha tocado en su tarjeta. A continuación, explicará al otro quien era para que ambos puedan rellenarlas correctamente.

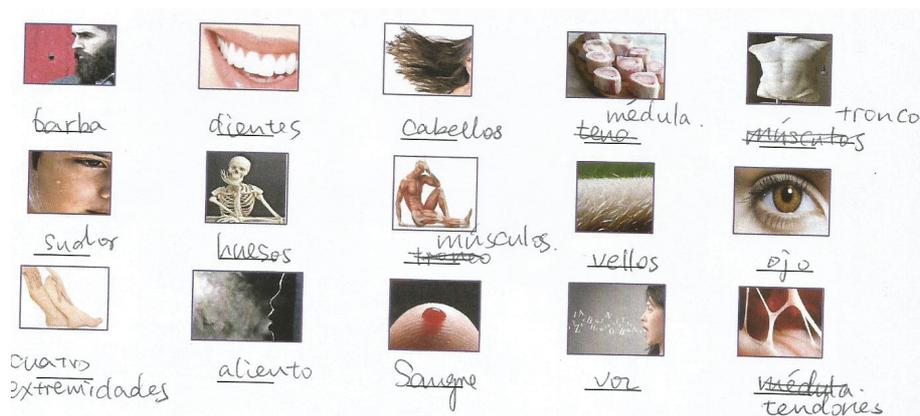
Alumno A	Alumno B
Éter: dios del cielo superior y representación de la luz nacido de la	oscuridad (Érebo) y la noche (Nix)
Hémera: diosa primordial del día	
Urano: titán primordial del cielo	
Montañas: dios de las montaña (Ouran)	
Eros: dios de la atracción sexual, el amor y el sexo	
Ponto: dios del mar	

Alumno B	Alumno A
Caos: el estado primigenio del cosmos	
Gea: la tierra	
Tártaro: infierno	
Ninfas:	
Érebo: la oscuridad	
Nix: diosa de la noche	

C) Los elementos fueron las divinidades con las que comenzó existir el mundo. A continuación, individualmente, intenten ubicar a los personajes/elementos en el siguiente dibujo.

Imagen 54: Muestra de Ejercicio 2, Actividad 1

En esta imagen podemos ver como el alumno ha completado con éxito el ejercicio y, además, nos da pie para comentar algunas cosas. En primer lugar, podemos ver cómo, en la parte superior izquierda, el alumno se ha anotado una palabra que no conocía que afecta a la relación entre Gea y Urano; en otras palabras, no solo hemos conseguido que conozca a los personajes mitológicos, sino que, además, trabaje con la idea del árbol genealógico y que, incluso, aprenda una palabra relacionada con las relaciones intrafamiliares. En segundo lugar, nos ha parecido adecuado poner el ejemplo de este estudiante porque consideramos que ha rellenado el cuadro, tanto con su información como con la del compañero, de una manera bastante completa y detallada. Y, finalmente, porque cometió un error bastante común entre los estudiantes: intercambió el lugar de Urano y Éter en el dibujo, lo cual, sin duda, se debe a la no muy buena calidad de este, ya que se hace difícil distinguir los colores que diferencian a cada uno.



C) A continuación trabajaremos los adjetivos. Busca un sinónimo y un antónimo que pueda ser usado con los diferentes elementos.

	sinónimos	antónimos
sol brillante	luminoso	oscuro
viento primaveral	suave	duro
hermosa luna	bella	fea
trueno ensordecedor	ruidoso	leve silencio
incontables estrellas	numerosas	escasas pocas
grandes montañas sagradas	consagrado	profano
amplios caminos	pleno	estrecho
blanco jade	albarizo	negro
infinitas reservas de minerales	grande	escasa
enormes y tumultuosos ríos	grandes y turbulento	pequeño y pacífico
tierras fértiles	fecundo	improductivo

Imagen 55: Muestra de Ejercicio 2, Actividad 2

De este ejercicio queremos destacar no tanto el trabajo realizado con las partes del cuerpo, que ha sido adecuado y nos ha servido para ver la dificultad de diferenciar en las imágenes la representación entre médula y tendones, sino el de los adjetivos, ya que podemos comprobar cómo ha rellenado una interesante lista de la que se le podrían, llegado el momento, corregir varias opciones (viento invernal en lugar de duro, fecundo en lugar de [sic] fecuendo) u ofrecer otras alternativas. Algo que, además, podrían hacer entre los propios estudiantes si se les da la oportunidad de comparar sus listas.

En definitiva, con el ejercicio no solo hemos conseguido que trabajen con un léxico relacionado al cuerpo humano de cierta dificultad, sino que, además, hemos conseguido que, a partir unos adjetivos dados que salían en el mito chino (que han trabajado en español), busquen sinónimos y antónimos, ampliando aún más su competencia léxica.

B) Relaciona a los tres personajes mitológicos con su condición y su significado.

Deucalión	titán rey	Zeus	dios	Prometeo	titán
	titán		rey		dios

Ser sobrenatural que puede ser adorado, respetado o temido por sus adeptos y seguidores. Pueden ser concebidos como las autoridades o controladores de cada aspecto de la vida humana (tales como el nacimiento, la muerte o la otra vida) y los creadores de la Tierra o el Universo. <i>dios</i> .	Eran una raza de poderosa relacionada con diversos conceptos primordiales, algunos de los cuales simplemente se extrapolaban de sus nombres: el océano y la tierra, el Sol y la Luna, la memoria y la ley natural. <i>titán</i>	Gobernante de una etnia, nación o estado que normalmente recibe su cargo de manera heredada y cuyo poder puede ser absoluto, ceremonial o limitado. Es relativamente común que su puesto se asocie a alguna leyenda de carácter mítico, asociada a una intervención divina. <i>rey</i>
--	---	--

C) Buscan las figuras análogas en tu cultura.

Cultura grecolatina	Cultura china
Dios	Nü Wa 神女
Titán	Pan Gu 巨人 Kua Fu
Rey	Da Yu 皇帝 Huang Di

Imagen 56: Muestra de Ejercicio 2, Actividad 3

Aquí podemos comprobar como el Apartado B) del ejercicio resultó sencillo a pesar de ese error inicial al calificar a Deucalión como titán. Sin embargo, en el Apartado C) hubo un error recurrente que deseamos comentar.

Nuestra intención era que los alumnos pusieran figuras análogas a los conceptos de dios, titán y rey, lo que en chino hubiese sido dios, gigante y emperador, pues no existen los conceptos de titán y rey tal y como lo entendemos en occidente, que era precisamente lo que queríamos que vieran los estudiantes. No obstante, todos los estudiantes realizaron el ejercicio de una manera diferente a la que pretendíamos, ya que lo que hicieron fue buscar un personaje mitológico que cumpliera esa función. Así, en el caso de este estudiante, para la figura de dios usó a Nü Wa, para la de titán a Pan Gu y para la de rey a Da Yu. Además, como la mayoría de sus compañeros, tradujo de una manera no del todo correcta esos conceptos que les habíamos dado, pues 巨人(jùrén), que usó para titán, en realidad significa «gigante» o «coloso» (la palabra adecuada es 泰坦-tàitān, que es una translación fonética del inglés al chino), y 黄帝 (huángdì), que usó para rey, en realidad significa «emperador», siendo lo correcto escribir 国王 (guówáng).

Evidentemente, este ejercicio, o más correctamente, el modo en que lo formulamos requiere una corrección por nuestra parte.

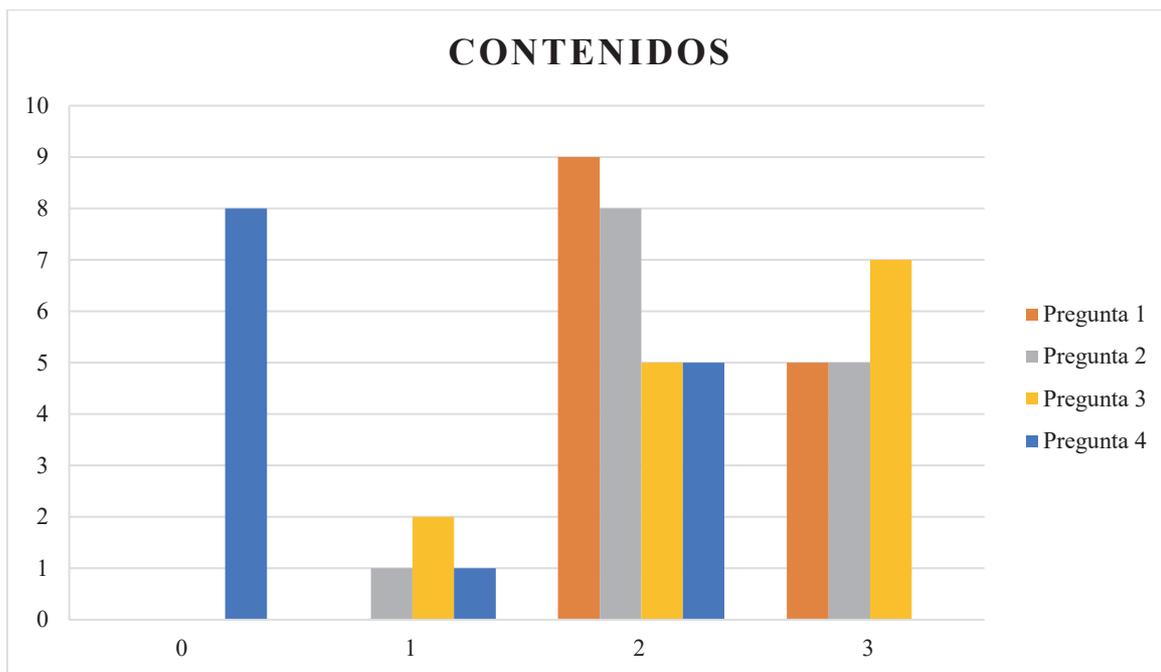
	V	F
1. El amarillo en todo momento has sido el color de mayor nobleza en China	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hoy en día la bandera China tiene cinco estrellas doradas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. El amarillo es el color de la familia imperial y los demás no pueden usarlo	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. El amarillo está asociado al sol y el oro	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. El oro y la riqueza se asocian al amarillo, sin embargo la tierra y la cosecha al verde	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. La raza amarilla está asociada al dragón amarillo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La cultura china se ve reflejada en el valor del color amarillo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Habitualmente, el amarillo está relacionado con sentimientos positivos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Al igual que en el caso anterior, lo que más nos interesa comentar de este ejercicio es un hecho curioso que no previmos a la hora de confeccionarlo y que pasamos a comentar brevemente.

En realidad, las únicas respuestas falsas, según el texto, eran la 3 y la 5, pero cuatro de los estudiantes señalaron también la 8. Al principio nos sorprendió, pero haciendo un poco de memoria, pronto caímos en la cuenta de que el color amarillo también está vinculado a otro ámbito menos «positivo»: el sexual. Así, en China, los libros y películas «amarillos» (黄书-huángshū y 黄色电影-huángsè diànyǐng) son aquellos de contenido sexual o pornográfico.

Por lo tanto, no es de extrañar que algunos estudiantes, en lugar de ceñirse a responder acorde a lo que les ofrecía el texto, lo hicieron basándose en su realidad cultural. Esto es un hecho sumamente interesante que hemos sido capaces de descifrar, gracias al conocimiento de la cultura china, pero que, sin duda, hubiese provocado bastantes interrogantes en profesorado no instruido en el chino. Así pues, es otro aspecto que debemos de tener en cuenta en el futuro.

- *Impresión de los estudiantes.* A continuación, presentamos la opinión que les mereció a los estudiantes la actividad y que expresaron a través de una breve encuesta realizada al final de esta en la que tenían que valorar de 0-3 (0=no, 1=un poco, 2=sí y 3=mucho) las preguntas que les hicimos sobre tres bloques y cuyos resultados presentamos en las siguientes gráficas:
 - a) contenidos
 - b) metodología y la organización
 - c) valoración y sugerencias



Gráfica 14: Opinión de los estudiantes sobre los contenidos de la actividad

Tal y como se puede comprobar en la Gráfica 14, en la pregunta 1, en la que se les pedía que valoraran si les había resultado interesante trabajar con la mitología, ningún estudiante optó por «no» o «un poco», mientras que 9 dijeron que «sí» les había resultado interesante y 5 que «mucho». En otras palabras, el 100% de ellos consideraron que el trabajo con la mitología fue interesante o muy interesante.

Con la pregunta 2 queríamos saber si consideraban interesantes los temas que habíamos seleccionados, y aunque ninguno optó por el «no», en esta ocasión sí hubo un estudiante que los consideró «poco» interesantes; sin embargo, el resto, 13 de 14 (92,85%), nuevamente valoró los temas como interesantes o muy interesantes. Estamos convencidos de que esto se debe a que, como ya dijimos cuando hablamos de los mitos, la creación del universo y la humanidad son elementos claves que todo grupo humano a lo largo de la historia ha tratado de entender y, aun hoy, en el siglo XXI y en un mundo que se rige por parámetros fundamentalmente científicos, son temas que atraen la atención de cualquier persona y, por lo tanto, se hace atractivo aprender con ellos. Sería interesante, en un futuro y si tenemos la oportunidad, comprobar si otros mitemas tienen la misma aceptación.

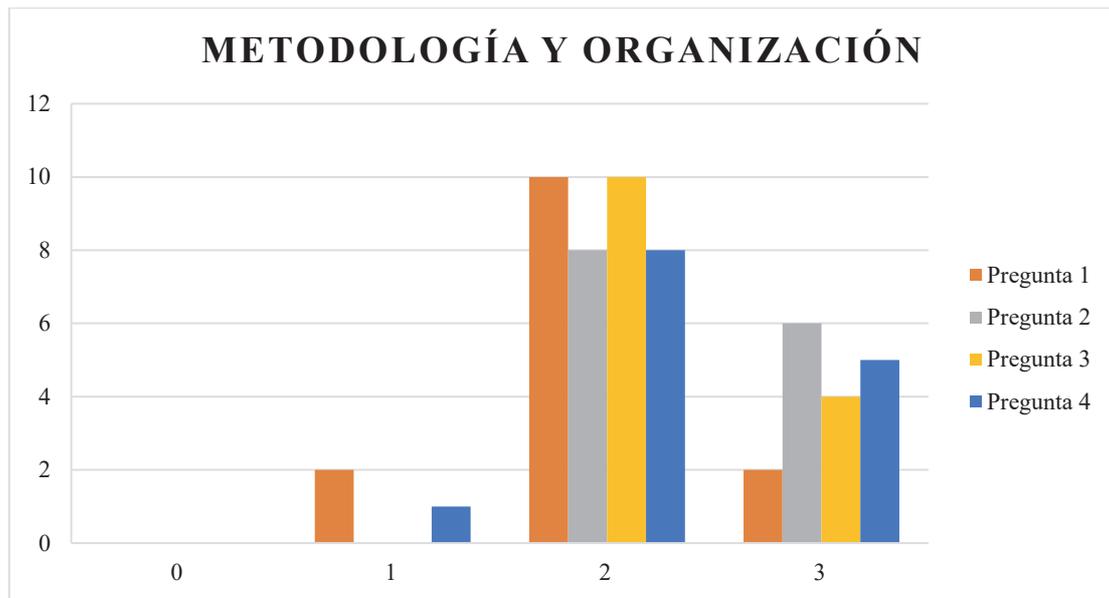
En la pregunta 3 ya no nos centrábamos en si algo les parecía interesante o no, sino que les pedíamos que valoraran si los contenidos lingüísticos y culturales habían sido

apropiados para su nivel. Nuevamente ninguno optó por el «no», pero ya subieron a dos los estudiantes que indicaron que estos contenidos eran «poco» apropiados para su nivel; sin embargo, 12 de 14 los consideraron apropiados o muy apropiados, lo que supone un 85,71%. No podemos estar seguros sobre si aquellos que pusieron que eran «poco» apropiados hacían referencia a su dificultad o si lo que pretendían indicar era que no lo consideraban un contenido apropiado para ser estudiado en clase de lengua española. No obstante, apoyándonos en los resultados de la primera pregunta, donde el 100% lo consideró interesante o muy interesante, creemos que es más posible que ambos alumnos se refirieran a la dificultad más que a la conveniencia.

En cuanto a la pregunta 4, en la que queríamos conocer su opinión sobre si habían echado en falta o no algún tipo de contenido, ningún alumno optó por la opción «mucho», o sea, no hubo nadie que considerara que faltaron muchas cosas que podían haberse incluido; sin embargo, en esta ocasión sí encontramos casi un empate entre los que consideraron que faltaron contenidos (6 alumnos) y los que no (8).

Para saber qué contenido podía haberse añadido, este bloque tenía una última pregunta abierta en la que pedíamos a los alumnos que si habían echado en falta algún contenido nos dijeran cuál. Fueron 6 los alumnos que echaron en falta algún contenido, pero solo 4 incluyeron algún comentario: «el formulario de definir quiénes son los dioses», «los dioses y sus relaciones», «ejercicio de lectura y responder» y «vocabulario».

Después de analizar bien las respuestas, consideramos que, salvo la última, que en efecto es un contenido que podía haberse trabajado más, las otras respuestas no están realmente haciendo referencia a un contenido que desearan que se hubiese trabajado más, sino que están haciendo referencia a un contenido que, debido a la escasez de tiempo, no corregimos. Por lo tanto, creemos que estos alumnos no se refieren a que faltara trabajar más ese contenido, sino que hubiesen deseado que se hubiesen corregido esos ejercicios (el Apartado A, del Ejercicio 2 de la Actividad 1, sobre el árbol genealógico de los dioses y su definición y el Ejercicio 2 de la Actividad 4, que era el texto sobre el color amarillo con sus preguntas), lo cual, sin duda, fue un error por nuestra parte.



Gráfica 15: Opinión de los estudiantes sobre la metodología y la organización de la actividad

Pasamos ahora a comentar las respuestas referidas al segundo bloque. La primera de las preguntas interpelaba a los estudiantes sobre si la duración de la actividad les había parecido adecuada. *A priori*, y sin ni siquiera ver el resultado de sus respuestas, nosotros mismos indicaríamos que no, ya que, como ha quedado dicho, el tiempo que tuvimos fue muy breve. Sin embargo, podemos ver en las respuestas de los estudiantes una mayoría que respondía «sí» (10) y un empate entre los que consideraron que el tiempo solo fue «un poco» adecuado y los que lo consideraron «muy» adecuado (2); en otras palabras, un 85% consideró que fue adecuado o muy adecuado.

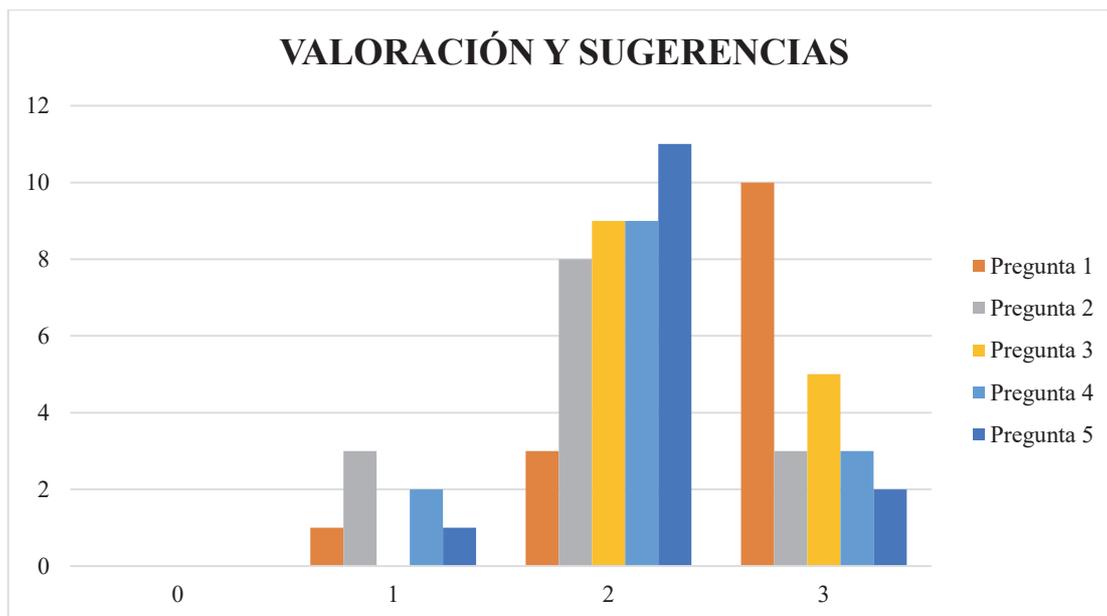
Este hecho nos resultó curioso y necesitamos un tiempo para una reflexión que nos llevó a la conclusión de que, probablemente, y dado el hecho objetivo de que el tiempo fue escaso para la cantidad de actividades propuestas, su intención no fue expresar la idoneidad o no de la cantidad de tiempo para realizar las actividades como, más bien, un indicativo de que pensaban que usar una clase para una actividad de este tipo fue adecuado o muy adecuado. Quizá, pensamos, si les hubiéramos preguntado (como hacemos al final del siguiente bloque) si les hubiera gustado invertir más clases en hacer este tipo de actividades, hubiésemos tenido una respuesta más clara entre un «sí» o un «no» que nos hubiese hecho ver con claridad qué querían decir exactamente: si, en efecto, la duración de la actividad les pareció adecuada, a pesar de las prisas, o si hacían referencia a lo positivo de usar una clase (pero quizá más no) a una actividad de este tipo.

Por lo que respecta a la pregunta 2, sobre si pensaban que los ejercicios estaban bien planteados, y la pregunta 3, en la que les preguntábamos sobre la metodología, vemos un apoyo rotundo a nuestra propuesta, lo que nos lleva a plantearnos la duda de si esto se debe a que realmente hicimos una propuesta excelente o si, por el contrario, se puede deber más bien al hecho de que la falta de referencias y la novedad jugó a nuestro favor a la hora de que valoraran ambos aspectos tan positivamente.

Algo similar ocurre en la pregunta 4, sobre si consideraban las dinámicas apropiadas o no, donde una vez más las cifras son similares, aunque con la salvedad de que, en esta ocasión, un estudiante indicó «poco». Cabe decir que el reducido espacio provocó que las actividades en parejas o tríos tuvieran que hacerlas siempre con la misma pareja o en el mismo trío, ya que no podían estar levantándose y moviéndose por el aula (lo que era nuestra intención), por lo que pensamos que ese estudiante puede estar entre dos posibilidades: a) que solo le guste el trabajo individual y le pareció mal hacer actividades con otros compañeros (por muy reducido que fuera el cambio, ya que siempre fue con el mismo o los mismos en el caso de los tríos), o b), que le guste un mayor cambio de dinámicas y no se viese satisfecho por no poder hacer esos cambios que, como dijimos, el reducido espacio impedía.

En cualquier caso y a la vista de los resultados, lo que más nos ha llamado la atención con respecto a las respuestas de los estudiantes en lo que concierne a este bloque es el hecho de que ninguno de ellos ha contestado con un 0-«no» a ninguna de nuestras preguntas, lo que realmente nos plantea serias dudas sobre si realmente les gustó porque la actividad estuvo bien planteada en tiempo y metodología o si, como dijimos, la falta de experiencias parecidas que les pudieran servir de «vara de medir» hizo que todos se vieran satisfechos con la propuesta en todos los sentidos. Pensamos que probablemente este sería un punto que tendríamos que resolver haciendo otro tipo de preguntas que nos permitieran ver con más claridad qué piensan realmente los estudiantes en cuanto a la metodología y la organización de nuestra actividad.

Por último, llegamos al tercer bloque que dedicamos a las valoraciones y sugerencias y donde, además de cinco preguntas cerradas, les dejamos dos cuadros finales donde podían escribir aspectos positivos y negativos de la actividad.



Gráfica 16: Valoraciones y sugerencias de los estudiantes

La primera valoración que pedíamos a los estudiantes que hicieran era clave, ya que queríamos que nos indicaran, claramente, si habían aprendido lengua y cultura o no. Vemos como 10 de ellos indicaron que «mucho», mientras que tres que «sí» y tan solo uno indicó que «poco». Es decir, si nuestro objetivo como profesores es enseñarles lengua y el objetivo de este trabajo es sacar a la luz la importancia de la cultura a la hora de aprender lenguas, definitivamente, basándonos en la opinión de los estudiantes, podemos decir que hemos cumplido con los objetivos, ya que un 92% de ellos quedó satisfecho. No obstante, nos quedaba la duda de por qué ese estudiante indicó «poco», así que hemos buscado su encuesta con la esperanza de que en los cuadrados finales hubiese indicado qué aspecto negativo veía en la actividad que no había conseguido del todo el objetivo de enseñarle lengua y cultura, pero, desgraciadamente, no rellenó nada y nos quedamos con la duda al respecto.

La segunda valoración que les pedimos que hicieran era sobre si consideran la actividad útil para su formación o no. Sinceramente, creíamos que podíamos enfrentarnos a la realidad de que, por la novedad, hubieran valorado todo positivamente hasta aquí, pero que, llegado el momento de hacerles esta pregunta sobre la utilidad o no de este tipo de actividades, simplemente dijeran que no era útil; esto es, que después de todo, la consideraran interesante pero no útil. Sin embargo, una vez más nos hemos visto gratamente sorprendidos, pues 11 de ellos la consideraron útil o muy útil. Es verdad que

tres de ellos la consideraron «poco» útil, pero consideramos que con un 78% de estudiantes indicando la utilidad de este tipo de actividades podemos sentirnos satisfechos. Lo que nos resultó extraño fue que, al pedirles que mostraran el grado de satisfacción en la pregunta 3, los números mejoraron; hecho insólito, pues era de esperar que los tres estudiantes que consideraron «poco» útil la actividad hubiesen contestado que estaban «poco» satisfechos. Si bien creemos que el cambio de actitud puede deberse, una vez más, a que, aunque no la consideren útil para su formación, el hecho de considerarla interesante los hizo valorarla positivamente.

En la pregunta 4 los instábamos a indicarnos sin rodeos si consideraban apropiado el uso de la mitología para aprender idiomas y, nuevamente, nos encontramos con cifras alentadoras, ya que 12 de los 14, es decir, 85%, así lo creyeron. Para quitarnos la duda de por qué dos estudiantes habían indicado que solo les parecía un «poco» apropiado este uso de la mitología para aprender idiomas, revisamos las encuestas para comprobar si habían puesto algo en los aspectos negativos, y en esta ocasión uno de ellos sí nos aportó cierta información muy reveladora.

Según sus palabras, la actividad es interesante (lo puso como aspecto positivo) pero tiene poco que ver con la realidad (lo puso en los aspectos negativos). Dicho de otro modo, según su opinión, y tal y como veníamos suponiendo, una actividad de este tipo le puede parecer interesante, probablemente por la novedad, pero a la hora de la verdad no considera la mitología como una herramienta apropiada para aprender idiomas. Sin embargo, su respuesta nos ha sorprendido porque en la primera pregunta de este bloque, en la que, recordamos, preguntábamos si habían aprendido lengua y cultura, este alumno indicó que «mucho», y en la segunda, sobre la utilidad para su formación, indicó que «sí». Por lo tanto, en nuestra humilde opinión, él mismo es incongruente cuando indica lo positivo de la actividad para su formación en el aprendizaje de lengua y cultura, pero, a la vez, indica que la mitología sirve «poco» para aprender idiomas. Pensamos que quizá parte con prejuicios sobre lo que es útil o no a la hora de aprender lenguas y por eso, cuando le hemos preguntado directamente sobre la validez de la mitología para aprender idiomas, indica que no. Pero creemos que, si atendiese a su estado de ánimo y a sus respuestas anteriores, si han sido sinceras, vería que él mismo ha considerado que con la mitología ha aprendido lengua y cultura.

Finalmente, les preguntábamos si les gustaría repetir este tipo de actividad y once estudiantes indicaron que «sí», mientras que otros dos indicaron que «mucho» y solo uno que «poco»; es decir, nuevamente alcanzamos la cifra de un 92% de estudiantes que indican su satisfacción con la actividad, tanto en forma como contenido, al indicar su interés por repetirla.

Por supuesto, una vez más acudimos a las encuestas para ver las razones que llevaron a ese único estudiante a poner «poco», pero no indicó ningún aspecto negativo. Sin embargo, al igual que en el caso anterior, nos sorprendimos porque, a pesar de indicar que no tiene gran interés en repetir una actividad de este tipo, en la pregunta 1 indicó que «mucho» y en las siguientes que «sí». Es decir, en general mostró una gran satisfacción con la actividad y lo que esta le había ofrecido (aprendizaje de lengua y cultura, utilidad en su formación, etc.), pero a la hora de la verdad, no tenía interés por repetirla. Pensamos que esto, al igual que en el caso del estudiante anterior, puede deberse a una incongruencia por su parte, aunque quizá se deba a que el estudiante intenta mostrar su interés puntual por una actividad como esta, un interés que no necesariamente conlleva desear repetir.

Sin duda, si esto es así, es labor nuestra demostrar a estos estudiantes que la mitología sí puede servir como herramienta para aprender lengua y cultura y hacerlo de una manera interesante y novedosa. Quizá de esa forma se convengan no solo de esa utilidad real, sino que, además, se den cuenta de que ese interés por trabajar con este tipo de temática puede dejar de ser puntual para ser más profundo. Al fin y al cabo, esa es nuestra intención con esta tesis.

Para terminar con este análisis, nos gustaría poner algunos de los comentarios positivos y negativos que hicieron los alumnos (los repetidos no los hemos incluido) que reproducimos tal cual ellos lo expresaron:

- Positivos: muy interesante; despertó el interés; se pueden trabajar aspectos lingüísticos; dinámica; eficiente; se pudo comparar la mitología occidental y la china.
- Negativos: cada sección de actividades podría tener diferentes formas de aprender, si no, las formas son iguales; no es muy profundizada; va un poco rápido; tiene poco que ver con la realidad.

8.4. CONCLUSIONES

Las conclusiones que creemos poder sacar de este estudio de caso son varias. Primero, que hay que saber adaptarse a las circunstancias, pues como hemos podido comprobar, una cosa es la situación teórica que uno se imagina y otra la tozuda realidad. Así, nosotros, que teníamos unas expectativas sobre cómo desarrollar la puesta en práctica de nuestra unidad didáctica, pudimos comprobar cómo un hecho tan inesperado como la aparición de la COVID-19 nos obligó a replantearnos el *modus operandi*.

La primera consecuencia fue tener que olvidarnos de llevar a cabo, al menos por el momento, la segunda parte de nuestra actividad en China y conformarnos con llevar a cabo tan solo un estudio de caso que nos sirviera como rampa de salida para cuando llegue la posibilidad de ejecutar ese segundo paso. La segunda consecuencia fue tener que enfrentarnos a la dificultad de que alguna institución aceptara nuestra propuesta, lo que nos dolió especialmente porque la mayoría alegaban como excusa que estudiar los mitos no entraba dentro de sus planes de estudio. Ninguno parecía ser capaz de entender, por más que lo explicáramos, que la finalidad no era enseñar los mitos, sino trabajar con los mitos para enseñar lengua y cultura. Por suerte para nosotros, el Sr. José Ignacio Díez Fernández, director del Centro Complutense para la Enseñanza del Español, tuvo más altura de miras y prestó más atención a nuestras palabras y aceptó nuestra propuesta. Por ello, no dejaremos de darle las gracias. La tercera consecuencia fue tener que hacer una versión reducidísima de una unidad didáctica que teníamos perfectamente planeada, con todas las dificultades que eso conlleva, no solo de organización, sino también de saber que debes dejar fuera ciertas cosas que no deseas dejar porque sabes de su importancia.

Sin embargo, y a pesar de estas consecuencias derivadas de esa primera conclusión referida a la necesidad de saber adaptarse, hay otras conclusiones bastante positivas que sacamos de esta experiencia.

En primer lugar, podemos concluir que hemos sido conscientes de nuestros errores a la hora de planificar la temporalización de las actividades, sobre todo por un hecho del que también fuimos conscientes gracias a la realización de la actividad. Como ya dijimos, nuestra intención era que estas actividades funcionaran como un cuadernillo de actividades que los alumnos debían realizar individualmente para luego ser corregido por nosotros fuera del aula. Sin embargo, pudimos comprobar cómo los alumnos demandaban

que las actividades fueran corregidas sobre la marcha al ser realizadas, con la consecuente pérdida de tiempo. Esto es algo que nos ayudará a replantearnos la unidad didáctica, pues somos conscientes de que los tiempos que teníamos marcados para cada actividad deberán sufrir variaciones. Asimismo, y también gracias a la puesta en práctica de la actividad, hemos sido conscientes de que tenemos que replantearnos el papel del docente a la hora de realizar la actividad, ya que no podrá ser un mero espectador, sino que tendrá que hacer las veces de guía, ya que, de otro modo, los alumnos parece que no saben cómo actuar.

En segundo lugar, y basándonos solo en nuestra perspectiva subjetiva durante el desempeño de la actividad, creemos que tanto nuestra labor de selección de las actividades en lo referido al interés que pudieran despertar y la adecuación al nivel de los estudiantes, fue adecuada. Nos fundamentamos en el hecho de que durante la realización de la actividad pudimos comprobar de primera mano cómo los estudiantes eran capaces de realizar las diferentes actividades sin mayor dificultad, como así, además, pudimos comprobar a la hora de la corrección de estas.

Pero esta adecuación de nuestra labor se vio, además, ratificada con el resultado de las encuestas realizadas al finalizar esta, donde los estudiantes pudieron mostrar sus apreciaciones sobre diferentes aspectos. Así, pudimos comprobar como el 100% de ellos consideraron que el trabajo con la mitología había sido interesante o muy interesante y un 92,85% valoró los temas concretos que habíamos seleccionado también interesantes o muy interesantes; además, a la hora de valorar a utilidad o no de la mitología para aprender idiomas, un 85% indicó que sí la consideraba apropiada. Nos parece que con esas cifras podemos concluir que la mitología es un contenido totalmente válido e interesante para los estudiantes para aprender idiomas.

Pero, no solo recibimos su aprobación en cuanto a lo que rodea a la temática, sino que, además, un 85,71% expresó que el contenido lingüístico había sido apropiado y un 92% indicó claramente que la actividad les había servido para aprender tanto lengua como cultura. Asimismo, el 100% de ellos valoraron positivamente tanto la metodología como el planteamiento de los ejercicios, lo que nos lleva a creer que nuestra propuesta sobre cómo enseñar lengua y cultura es perfectamente válida.

Sin embargo, no debemos desdeñar la sorpresa que nos causó tal aceptación, lo que nos ha hecho dudar de si esto se deberá a que realmente hicimos una muy buena propuesta o si es la falta de referencias y la novedad lo que jugó a nuestro favor. Sin duda, este es un hecho que podremos desvelar en el futuro si tenemos la oportunidad de poner en práctica nuestra unidad didáctica con otros estudiantes en otro contexto.

Finalmente, un 100% de los estudiantes expresó que estaba satisfecho o muy satisfecho con la actividad y un 92% que le gustaría repetir una actividad de este tipo. Son estas cifras, las de la satisfacción, en las que nos apoyamos para indicar nuestra tercera conclusión: como bien es sabido, todo aquello que se hace de manera gustosa se hace mejor, así pues, si los estudiantes quedaron satisfechos y están dispuestos a repetir, esto no hace más que demostrar que la mitología, en efecto, es una herramienta perfectamente válida para enseñar no solo lengua, sino también cultura.

9. CONCLUSIONES GENERALES

Cuando nos planteamos este trabajo, lo hicimos con el propósito de mostrar la utilidad que podía tener usar la mitología en clase de ELE con un grupo de estudiantes chinos con el fin de desarrollar sus competencias léxica e intercultural. La razón principal era que entendíamos que, siendo los mitos a su vez lengua y cultura, podíamos usarlos para crear una unidad didáctica en la que se trabajaran esas dos realidades que hoy forman parte inalienable de la enseñanza/aprendizaje de ELE/L2.

Para poder validar nuestra idea, como punto de partida, decidimos dividir nuestra tesis en dos partes bien diferenciadas: por un lado, un marco teórico en el que exploraríamos lo concerniente en torno a varios temas que formaban el núcleo de nuestro trabajo. Por el otro, un marco empírico con el que queríamos comprobar, mediante la puesta en práctica de ciertas acciones, si todas aquellas apreciaciones teóricas que habíamos hecho se sostenían en la realidad.

En nuestro marco teórico comenzamos acercándonos a un concepto complejo y de vastísima extensión como es el de cultura y al elemento central de nuestro trabajo, el mito. Ese análisis del concepto de cultura y su papel a lo largo de la historia en la enseñanza de lenguas extranjeras y de los mitos como elementos «contenedores» de lengua y cultura nos llevó a una conclusión inicial: la utilidad de usar la mitología en clase de ELE para enseñar lengua y cultura.

Pero, además, y dado que nuestro trabajo ha sido realizado teniendo en mente al alumnado chino, nuestro segundo objetivo era saber si ese uso de los mitos para enseñar lengua y cultura en clase de ELE era factible con este alumnado. Para poder determinar sus características, llevamos a cabo un profundo análisis de varios capítulos en los que no solo analizamos a este estudiantado, sino, también, el sistema educativo del que proviene, ya que esto es lo que configura sus formas de aprendizaje, y el papel que ha jugado juega y jugará el español en él.

El análisis de esos aspectos nos ha permitido alcanzar ciertas convicciones con respecto a lo que nuestro trabajo puede aportar; a saber: en primer lugar, que el docente de ELE sin experiencia con este tipo de estudiante puede encontrar en nuestro trabajo algunas claves a la hora de acercarse a un estudiante que suele ser difícil de tratar debido a una

cultura de aprendizaje muy determinada por cuestiones culturales e históricas. En segundo lugar, hemos probado que el número creciente de estos estudiantes en nuestras aulas de ELE será cada vez mayor, por lo que es necesario conocerlo. En tercer lugar, y, sobre todo, hemos desvelado que los docentes de ELE, a la hora de tratar con estudiantes chinos, deben despojarse de ciertos estereotipos y animarse a combinar las formas de estudio y expectativas de este tipo de aprendiente con metodologías educativas más cercanas a las que proponen documentos como el *MCER* y el *PCIC* en una suerte de «método ecléctico comunicativo con características chinas».

Es decir, podemos concluir que, en efecto, usar la mitología en clase de ELE para enseñar lengua y cultura es perfectamente extensible a hacerlo con el alumnado chino, ya que con ella podremos trabajar elementos como el léxico a la vez que nos centramos en temas culturales que los acerquen a la realidad sociocultural de la lengua que estudian, lo que, a su vez, les será de ayuda para conocer con mayor profundidad la cultura ajena y la suya propia y, así poder asumir con garantías el papel de intermediario cultural. Sin embargo, será deseable y/o necesario hacer uso de un método que combine una metodología de enseñanza/aprendizaje que los haga sentir cómodos, atendiendo, por ejemplo, a su gusto por el trabajo de memorización del contenido léxico, con una más cercana a las metodologías comunicativas primando los procesos comunicativos necesarios para «trabajar el lenguaje con el lenguaje».

Establecida esa segunda conclusión y como comprobación de nuestro marco teórico, llevamos a cabo un análisis comparativo entre los manuales de ELE dirigidos a estudiantes chinos más usados en China y fuera de esta, con el objetivo de ver qué se le ofrece y, sobre todo, de saber el papel que tiene la mitología en ellos. Así, pudimos comprobar cómo influye en la cantidad, el tipo y el uso de los componentes culturales factores como el dónde y por quién sea hecho un manual o a quién vaya dirigido. Sin embargo, también pudimos comprobar que, a pesar de las diferencias en el peso que se le da en uno y otro a diferentes aspectos culturales, el papel de la mitología como herramienta con la que enseñar español es prácticamente inexistente en ambos casos. Es decir, habiendo llegado con anterioridad a la conclusión de que usar la mitología para enseñar lengua y cultura a estudiantes chinos es perfectamente posible, con este análisis pudimos concluir que, hasta la fecha, era algo que no se hace; esa carencia nos hace pensar que nuestra propuesta puede ser novedosa e interesante.

La segunda parte de esta tesis consistió en crear una unidad didáctica con la que queríamos poner en práctica ese uso de la mitología para enseñar ELE y pensada para ser impartida durante un periodo de tres semanas en una institución educativa en China. Sin embargo, las circunstancias sobrevenidas por la pandemia mundial de la COVID-19 nos obligaron a replantearnos la idea inicial y decantarnos, en primera instancia, por realizar un estudio de caso que nos sirviera para comprobar las fortalezas y debilidades de nuestra propuesta antes de ponerla a prueba en China en un futuro.

Para ello, no solo llevamos a cabo una observación *in situ* de un grupo de estudiantes chinos, sino que, además, realizamos una encuesta. Con estas acciones queríamos conocer si la realidad se correspondía con el conocimiento teórico que habíamos acumulado. A estas dos acciones le siguió una que consistió en la creación de un cuadernillo de actividades sacadas de la unidad didáctica original con el que queríamos poner en práctica ciertas actividades para evaluar el funcionamiento y la aceptación o rechazo que pudiera causar nuestra idea.

La observación nos sirvió para, ya desde un primer momento, empezar a desmontar mitos alrededor de estos estudiantes y poner en valor esas nuevas corrientes que hablan de un estudiantado chino lleno de posibilidades y deseoso de aprender de una forma diferente a la que ha sido la constante en su país, pues pudimos observar a un estudiantado bastante alejado de esa imagen de seriedad, sobriedad y sumisión que suele achacársele.

Sin embargo, sería el cuestionario el que nos aportaría una mayor cantidad de información sobre sus intereses y expectativas. Así, descubrimos, en primer lugar, que ven el aprendizaje de lenguas extranjeras como una oportunidad para acercarse a la cultura de los otros y como una forma de mejorar sus futuras oportunidades en la vida. En segundo lugar, salió a relucir la importancia que le dan a una mejora en el presente de la comprensión auditiva y la expresión oral, y una mejora, de cara a su vida profesional futura, de su comprensión y expresión escrita. En tercer lugar, certificamos la importancia que le dan a la competencia léxica, pero nos sorprendió saber que el trabajo de la competencia gramatical no estaba entre sus prioridades. En cuarto lugar, ha quedado claro que, aunque desechan la idea de prescindir por completo de un manual de clase, es el elemento que menos desean usar a la hora de aprender. Finalmente, que tienen preferencia por un proceso de aprendizaje en el que la conversación sea el hilo conductor.

Todo ello nos ha hecho llegar a la conclusión de que los estereotipos sobre el estudiantado chino están desfasados y que es hora de empezar a poner en valor su capacidad de esfuerzo, su predisposición a nuevas estrategias de aprendizaje y su uso de la memorización como un proceso en el que se utilizan estrategias cognitivas profundas, y que no es cierta la idea de que solo les gusten las clases magistrales impartidas por un profesor-dios que lo sabe y transmite todo y que sigue al dedillo el manual de clase, dejando al alumno el papel de mero receptor y la obligación de estudiar de manera individual.

En cuanto a su actitud con respecto a la cultura en general, y al uso de los mitos en particular, parecen ser conscientes de que el aprendizaje de la cultura subyacente en la lengua será de ayuda para entender mejor a la gente, y se mostraron totalmente abiertos a trabajar con la mitología, al verla como una cultura que no aprenderían de otra forma y que les servirá para entender aspectos culturales que desconocen, amén de ser interesante.

Conocido el estudiantado al que nos dirigíamos, tanto a nivel teórico como real, pusimos en práctica las actividades que habíamos preparado y fueron varias las conclusiones. En primer lugar, que debemos replantearnos el papel del docente a la hora de realizar las actividades, ya que no puede ser un mero espectador que corrija las actividades fuera del aula, sino que tiene que hacer de guía durante la realización de estas y corregirlas una vez terminadas. En segundo lugar, que nuestra labor de selección de las actividades, tanto en lo referido al interés como a la adecuación al nivel, fue acertada, y que la mitología es un contenido visto como totalmente válido e interesante para aprender idiomas, ya que reconocían haber aprendido tanto lengua como cultura. Por último, que los estudiantes se mostraron satisfechos por la actividad y expresaron su predisposición a repetirla.

En definitiva, y como conclusión general, hemos demostrado que usar la mitología para enseñar lengua y cultura española a un grupo de estudiantes chinos en clases de ELE no solo es perfectamente posible, sino que, además, los propios estudiantes se muestran totalmente receptivos. Asimismo, hemos demostrado que la mejor manera de hacerlo y conseguir un proceso de enseñanza/aprendizaje satisfactorio para alumnos y docentes será mediante el uso de una metodología que combine sus preferencias de aprendizajes, intereses y expectativas, con las nuestras, todo con el objetivo de mejorar, principalmente, su comunicación verbal y sus competencias léxica e intercultural, de manera que eso revierta en una mejora de sus oportunidades de futuro.

10. BIBLIOGRAFÍA⁴⁷

- FUENTES

Apolodoro (1985). *Biblioteca*. Gredos.

Chu Binjie (1992). *Relatos Mitológicos de la Antigua China*. Miraguano Ediciones.

Confucio (2014). *Analectas* (Trad. N. Cabrera). Kailas Editorial.

Hesíodo (2010). *Teogonía* (Trad. B. Perea). Gredos.

Martínez, R. (2000). *La aurora del pensamiento griego. Las cosmogonías prefilosóficas de Hesíodo, Alcman, Ferecides, Epiménides, Museo y la Teogonía órfica antigua*. Trotta.

Platón (2010). *Protágoras* (Trad. C. García Gual). Gredos.

- DOCUMENTOS

American Psychological Association. (2020). Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEC, Ediciones Anaya e Instituto Cervantes (2002). <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia*. Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

— (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018*. Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

— (2019). *El español: una lengua viva. Informe 2019*. Departamento de Comunicación Digital del Instituto Cervantes. https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf

Martín, E. *et al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/default.htm

⁴⁷ Se ha seguido el sistema APA según la 7ª edición publicada en 2020. Para la referencia de los nombres chinos se ha usado la propuesta de Rovira-Esteva, S. *et al.* (2015), según la cual, puesto que en chino la variedad de apellidos es reducida y esto hace que se repitan mucho, se recomienda usar el nombre completo, es decir, se citan el apellido y nombre completos; asimismo, dado que el orden natural de los nombres chinos es el apellido seguido del nombre, no es necesario usar la coma que indica el cambio de orden, ya que en el caso del chino no existe tal cambio, a no ser que haya occidentalizado su nombre (en tal caso, sí se usará una coma entre el apellido y la inicial del nombre).

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional (2016). *Guía para docentes y asesores españoles en China*. En: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA/ Subdirección General de Documentación y Publicaciones (eds.). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:32bf242e-5f64-44c4-85fc-885c193464f4/china-guia-2016-def.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Planificación y Gestión Educativa. Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa. (2018). *El mundo estudia español*. En: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA/ Subdirección General de Documentación y Publicaciones (eds.). <https://sede.educacion.gob.es/publivena/el-mundo-estudia-espanol-2018/ensenanza-lengua-espanola/22602>
- Plataforma Arquitectura (2018). *Construyendo mejores escuelas: 6 maneras de mejorar el espacio de aprendizaje*. Escrito por Materials | Traducido por José Tomás Franco. <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/903846/construyendo-mejores-escuelas-6-maneras-de-mejorar-el-espacio-de-aprendizaje>
- Real Academia Española (2016). *Diccionario de la lengua española*. <http://dle.rae.es/?id=PTIzOIN>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. *Records of the general conference, 31st Session, 1, 62*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Universia (26 de enero de 2018). *5 consejos para el diseño del espacio de aprendizaje activo*. <https://noticias.universia.net.mx/educacion/noticia/2018/01/29/1157768/5-consejos-diseno-espacio-aprendizaje-activo.html>

- DICCIONARIOS Y ESTUDIOS

- Agüero, S. (2016). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje de léxico para alumnado sinohablante. Propuesta didáctica a partir del Enfoque Léxico* [Tesis de Máster, Universidad Pontificia de Comillas]. <http://hdl.handle.net/10902/9708>
- Alegre, O. M. y Villar, L. M. (2015). Inclusión e interculturalidad. Un estudio en el marco de la enseñanza universitaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 8 (3), 12-29.

- Altarejos, M. (2006). Críticas al enfoque de educación intercultural y consecuencias prácticas. *Estudios sobre educación* (10), 121-136.
- Álvarez, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/23305>
- Álvarez, S. (2011). La relevancia del enfoque intercultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 5 (9), 40-58. <https://doi.org/10.26378/rnlael59155>
- Anglada, M. y Zhang Xiaoxiao (enero-julio 2012). El método Español Moderno (Vol. I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical. *SinoELE. Revista de enseñanza de ELE a hablantes de chino* (6), 47-70. http://www.sinoele.org/images/Revista/6/anglada-zhang_47-70.pdf
- Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 27-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510204>
- Areizaga, E. (2006). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 2 (11-12) 157-170. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/322/319>
- Azpiroz, M. (2013). El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4 (9), 39-52. <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/25/26>
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En: M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-128). Edelsa.
- Bai Qingshi (2014). *Situación actual de la enseñanza del español en China* [Tesis de Máster, Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28574/TFM_Bai.pdf;jsessionid=D270B96C2401400A5AFAB8E761A4C17F?sequence=6
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. En: G. Corpas (Coord.), *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico* (pp. 384-399). Universidad Antonio Nebrija, SGEL e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf

- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Yufang y Barrett, L. (2017). The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects. *Environment and Behavior*, 49 (4), 425–451. <https://doi.org/10.1177/0013916516648735>
- Barrios, M. E. (1997). Motivación en el aula de lengua extranjera. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* (9), 17-30. <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/917/Motivaci%C3%B3n%20en%20el%20Aula%20de%20Lengua%20Extranjera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barro, A., Jordán, S. y Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En: M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 82-103). Editorial Edinumen.
- Barros, P. (2006). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En: P. Barros García y K. van Esch (Eds.), *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español* (pp. 11-22). Universidad de Granada.
- Bermúdez, J. M. (2005). *El chico de la Gran Dolina. En los orígenes de lo humano*. Colección Booket.
- Besalú, X (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis
- Beyrich, D. y Borowski, C. (2000). Malentendidos interculturales en la comunicación cotidiana. En: V.V.A.A., *Propuestas interculturales. Actas de las VI Jornadas internacionales TANDEM* (pp. 41-48). Editorial Edinumen
- Bierlein, J. F. (2001). *El espejo eterno. Mitos paralelos en la historia del hombre*. Oberon.
- Biggs, J. B. (1994). Asian learners through Western eyes: An astigmatic paradox. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Educational Research*, 2 (2), 40-63.
- (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. En: Watkins y Biggs (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural Psychological and Contextual Influences* (pp. 45-67). Comparative Education Research Centre (CERC) y Australian Council of Educational Research (ACER).
- Birrel, A. (2005). *Mitos chinos*. Ediciones Akal.
- Blanco, J. M. (2011). Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes. *IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China:*

- Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Suplementos SinoELE* (5), 60-81.
- Blanco, M. C. (1998). La comunicación y su relación con la cultura. En: A. M. Cestero Mancera (Ed.), *Estudios de comunicación no verbal* (pp. 17-35). Editorial Edinumen.
- Blas, A. (2004). *La competencia sociocultural en la enseñanza de ELE a inmigrantes* [Memoria de Máster, Universidad de Alcalá]. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:087e50f9-b30f-4491-bd62-7e85b4e32f20/2007-bv-08-03ameliablas-pdf.pdf>
- Blommaert, J. (2006). Language Policy and National Identity. En: T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 238-254). Blackwell.
- (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press.
- Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Ediciones Solar.
- Bolinger, D. (1975). Meaning and memory. *Forum Linguisticum*, 1, 2-14.
- Bourke, S. (1986). How Smaller Is Better: Some Relationships Between Class Size, Teaching Practices, and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 23 (4), 558–571. <https://doi.org/10.3102/00028312023004558>
- Bueso, I. y Vázquez, R. (1999). Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas. *Carabela* (45), 63-92.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. y Zárate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. En: Byram, Zárate, y Neuner (Eds.), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching* (pp. 61-76). Council of Europe.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Caballero, J. (1998). La adquisición de conceptos culturales y el aprendizaje de la cultura. *Frecuencia L* (7), 3-11.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En: Llobera *et al.* (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa.

- Carcedo, A. (1998). Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua. En: A. Celis y J.R. Heredia (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 165-173). Ed. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cardona, F. (1996a) *Mitología romana*. Edicomunicación.
- (1996b). *Mitología griega*. Edicomunicación.
- Careaga, C. (2015). *China ante los restos y anhelos mundiales*. Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castro, F. (2002). Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües. En: M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad 2-5 de octubre de 2002* (pp. 217-227). Universidad de Murcia.
<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4c164144-69b3-4a0d-88c1-dfd444860407/2004-esp-09-18castro-pdf.pdf>
- Caudet, F. (2000). *Diccionario de Mitología*. Edimat.
- Cerrolaza, O. (1996). La confluencia de diferencias culturales: cómo conocerlas e integrarlas en clase. *MarcoELE* (9), 19-32.
https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_cerrolaza.pdf
- Chan, Sally (1999). The Chinese learner – A question of style. *Education and Training*, 41 (6/7), 294-304.
- Chang Fuliang (1999) La cultura, la lengua y la enseñanza de español. *Actas del Simposio Internacional de Hispanistas '98* (pp. 323-337). Pekín, China: *Ediciones en Lenguas Extranjeras Beijing*.
- (2004). ¿Qué estudian los alumnos de español de China? *I Encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico* (Manila, 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila. *Biblioteca virtual RedELE* (número especial).
http://www.mec.es/redele/biblioteca/ele_asiapacifico.shtml
- Chen, D. (2017). El panhispanismo en la enseñanza del español en China. En: M. Martínez-López, F. García Andrevia y E. Balmaseda Maestu (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 229-240). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Fundación San Millán de la Cogolla.

- Chen Ping (1999). *Modern Chinese history and sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Chen Tzu Yiu (2020). Estudio descriptivo sobre la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes en el aula de ELE. *SinoEle. Revista de enseñanza de español a sino hablantes* (20), 49-64. http://sinoele.org/images/Revista/20/SinoELE_20_Chen_49-64.pdf
- Cheng Xiaotang (2000). Asian students' reticence revisited. *System* (28), 435-446.
- Cheung, W. (1996). *El Lun Yü en español* [edición multilingüe de las Analectas]. Confucius Publishing Co. Ltd, multilingual website. <http://www.confucius.org/>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton&Co.
- Clark, R. y Gieve, S. (2006). On the Discursive Construction of 'The Chinese Learner'. *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 54-73.
- Cleverley, J. (1985). *The schooling of China. Tradition and modernity in Chinese education*. George Allen & Unwin.
- Corpas, G (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1996). Cultures of learning: Languages classrooms in China. En: H. Coleman (Ed.) *Society and the Language Classroom* (pp. 169-206). Cambridge University Press.
- (1999). Cultural mirrors: materials and methods in EFL classroom. En: E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching* (pp. 196-219). Cambridge University Press.
- (2001). La cultura que aporta el alumno ¿puente u obstáculo? En: M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía* (pp. 104-125). Editorial Edinumen.
- (2002). Cultures of Learning: The Social Construction of Educational Identities. En: D.C.S. Li (Ed.) *Discourses in Search of Member. In Honor of Ron Scollon* (pp. 47-75). American Universities Press.
- (2006). Changing Practices in Chinese Cultures of Learning. *Language, Culture and Curriculum*, 19 (1), 5-20.
- (2017). Teaching and learning intercultural communication: Research in six approaches. En: E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. 3, pp. 399-416). Routledge.
- Cortés, M. (2006). Enseñanza sociocultural a alumnos chinos (I). *Centro Virtual Cervantes: Didactired*. http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_06/28082006.htm

- (2007). Enseñanza sociocultural a alumnos chinos (II). *Centro Virtual Cervantes: Didactired*.
https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_07/01012007a.htm
- (2008a). Enseñanza de la gramática a alumnos chinos (I). *Centro Virtual Cervantes: Didactired*.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_08/24032008b.htm
- (2008b). Enseñanza de la gramática a alumnos chinos (II). *Centro Virtual Cervantes: Didactired*.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_08/21072008a.htm
- (2008c). Enseñanza del léxico a alumnos chinos (II). *Centro Virtual Cervantes: Didactired*.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_08/21072008b.htm
- (2009a). La motivación por el aprendizaje del ELE en China: propuestas para potenciarla. *Suplementos MarcoELE*, (8), 1-17.
https://marcoele.com/descargas/china/cortes_motivacion.pdf
- (2009b). Análisis de la enseñanza del ELE en China: dificultades y soluciones. *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China. Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación. Suplementos MarcoELE* (8), 1-17.
http://marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf
- (2010). ¿La integración de destrezas motiva a los alumnos de ELE? *III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE. Integración de destrezas comunicativas en el aula: dificultades y propuestas de aplicación. Suplemento SinoELE* (3), 1-32.
http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasP_Max.pdf
- (2011). Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación. En: N. Contreras e I. Sánchez (Eds.), *Actas del I y II EPES de la Universidad de Jaén. El español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje* (pp. 11-48). Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- (2014). Dificultades lingüísticas del español para los estudiantes sinohablantes y búsqueda de soluciones motivadoras. *La enseñanza del español para sinohablantes en contextos. Monográficos SinoELE*. (10), 173-208.
http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/cortes_17_3-208.pdf

- Costero, J.I. y Seoane, A. (1999). *Cuentos de la dinastía Tang*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística*. Gredos.
- Creel, H. G. (1976). *El pensamiento chino desde Confucio hasta Mao Tse Tung*. El libro de bolsillo. Alianza Editorial.
- Detienne, M. (1996). El mito. Introducción. Teorías de la interpretación de los mitos en los siglos XIX y XX. En: I. Bonnefoy et al. (Eds.), *Diccionario de las mitologías. Volumen I. Desde la prehistoria hasta la civilización egipcia* (pp. 60-77). Ediciones Destino.
- Ding Wenlin et al. (2011). *¿Sabes? 2. Curso de español para estudiantes chinos*. SGEL.
- Donés, R. (2009). Los referentes culturales en el proceso de enseñanza/aprendizaje del ELE. *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China*. Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación. *Suplementos MarcoELE* (8), 1-22.
http://marcoele.com/descargas/china/dones_referentesculturales.pdf
- Dong Yansheng (2010). Elaboración de materiales didácticos en China. *I Congreso de Español como Lengua Extranjera Asia-Pacífico (CE/LEAP)* (pp. 59-73). Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (China).
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf
- (2010). *Español Moderno Nueva Versión 3*. Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín.
- Egan, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata/M.E.C.
- Eliade, M. (1973) *Mito y realidad*. Guadarrama.
- (1996). El mito. Introducción. Aproximación a una definición. En: I. Bonnefoy et al. (Eds.), *Diccionario de las mitologías. Volumen I. Desde la prehistoria hasta la civilización egipcia* (pp. 55-60). Destino.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT journal* 50 (3), 213-218.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Pergamon.
- (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Escobedo, J. C. (1989). *Diccionario enciclopédico de la mitología*. De Vecchi.
- Estaire, S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas. *RedELE: Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera* (1), 1-20.
<http://www.educacion.es/redele/revista1/estaire.shtml>

- Falcón, C., Fernández, E. y López, M. (1985). *Diccionario de la mitología clásica*. Alianza Editorial.
- Fernández, M. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 715-734). SGEL.
- Fisac, T. (2000). La enseñanza del español en República Popular China. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*. Instituto Cervantes
- (2004). La formación sobre Asia-Pacífico en España. *Anuario Asia Pacífico* (1), 401-406.
- Fuente del Pilar, J. J. (Comp.) (1994). *Proverbios de la antigua China*. Miraguano Ediciones.
- Gallardo, M. D. (1995). *Manual de mitología clásica*. Ediciones Clásicas.
- Gao Xuesong (2003). Changes in Chinese students' learner strategy use after arrival in the UK: a qualitative inquiry. En: D. Palfreyman y R.C. Smith (Eds.), *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives* (pp. 41-57). Palgrave Macmillan.
- (2006). Understanding changes in Chinese students' uses of learning strategies in China and Britain: A socio-cultural re-interpretation. *System* (34), 55-67.
- García, A. (2015). *¿Y tú por qué estudias español? Una propuesta didáctica para el contexto multicultural y multilingüe en el sistema educativo superior de la India* [Tesis de Máster, Universidad de Islandia]. https://skemman.is/bitstream/1946/20931/1/TFM_Garcia_Amanda_Multiele15.pdf
- García, A. (2008). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En A. Barrientos Clavero, J.C. Martín Camacho, V. Delgado Polo y M.I. Fernández Barjola (Eds.), *XIX Congreso Internacional de la ASELE. El profesor de español LE/L2* (pp. 493-505). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- García, C. (1979). *Prometeo: mito y tragedia*. Libros Hiperión. Ediciones Peralta. <https://empezandoafilosofar.files.wordpress.com/2015/11/garcia-gual-carlos-prometeo-mito-y-tragedia.pdf>

- (2004). *Introducción a la mitología griega*. Alianza Editorial.
<https://marisabelcontreras.files.wordpress.com/2017/02/introduccion-a-la-mitologia-griega.pdf>>
- (2008). Mitología y literatura en el mundo griego. En: J. M. Losada Goya *et al.* (Eds.). *Mitología: Teoría y Práctica. Amaltea. Revista de mitocrítica* (0), pp. 1-11. Universidad Complutense de Madrid.
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/amaltea/revista/cero/Amaltea0.pdf>
- García, G. (2004). *Mitología clásica china*. Alianza Editorial.
- (2007a). *Mitología de la China Antigua*. Alianza Editorial.
- (2007b). *La traducción de la literatura del chino al castellano: un relato de Gan Bao*. Alianza Editorial.
- (2012). *China. Pasado y presente de una gran civilización*. Alianza Editorial.
- García, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2012). *Valor económico del español*. Ariel/Fundación Telefónica
- Garrott, J. R. (1995). Chinese cultural values: New angles, added insights. *Internacional Journal of Intercultural Relations*, 19 (2), 211-225.
<http://wenku.baidu.com/view/1146b0116edb6f1aff001f72.html>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gil, M. y León, P. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: Análisis de materiales. *REALE: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española* (9-10), 87-106.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (8), 9-26.
- Girard, R. (2006): *Los orígenes de la cultura*. Trotta.
- González, I. (2006). El español en China. En: VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (pp. 133-142). Instituto Cervantes, Plaza & Janés, Círculo de Lectores.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf
- (2012). El español en China. En: VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/gonzalez/p01.htm
- González, I. (2020). Escritura china y enfoque léxico en la enseñanza de ELE a sinohablantes. *SinoELE. Revista de enseñanza de español a sino hablantes* (20), 37-48. http://sinoele.org/images/Revista/20/SinoELE_20_Gonzalez_37-48.pdf

- González, J. L. (2003). *Repensar la cultura*. Eiuinsa.
- González, L. (1998). Planificación de la enseñanza de la lengua: del currículum a la programación de aula, *Actas del III Simposio Regional sobre literatura culta y popular en Andalucía* (pp. 115-130). Instituto de Estudios Almerienses.
- (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Cátedra.
- (2001). Formación del profesorado de lengua y literatura y práctica docente. *Textos*, (27), 65-74.
- Greene, L. y Sharman-Burke, J. (2000). *El viaje mítico. El significado del mito como guía para la vida*. Edaf.
- Grotjahn, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. En: C. Færch y G. Kasper (Eds.), *Introspection in Second Language Research* (pp. 54 -81). Multilingual Matters Ltd.
- Gu Yongqi y Johnson, R. (1996). Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. *Language Learning*, 46 (4), 643-679.
- Guillén, C. (2004). Los contenidos culturales. En: J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)* (pp. 835-851). SGEL.
- Gutiérrez, A. (2002). La relación lengua-cultura en un manual de español para finlandeses. En: M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad 2-5 de octubre de 2002* (pp. 404-414). Universidad de Murcia.
<file:///C:/Documents%20and%20Settings/DACT/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-LaRelacionLenguaculturaEnUnManualDeEspanolParaFinl-2800273.pdf>
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Hall, E. T. (1978). *Más allá de la cultura*. Gustavo Gili, S.A.
- Hall, E. T. y Hall, M. R. (1990). *Understanding cultural differences*. Intercultural Press, Inc.
- Hartig, F. (2012). Confucius Institutes and the rise of China. *Journal of Chinese Political Science* 17 (1), 53–76.
- He Xiaojing (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Lingüística en la Red* (6), 1–20. http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf

- Hernández, M^a T. (1990). *Mitología Clásica. Teoría y práctica docente*. Ediciones Clásicas.
- Hidalgo, M. (2009). El perfil léxico del manual de ELE *Español Moderno 1* desde la óptica de la disponibilidad léxica: posibles mejoras para la selección del vocabulario. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos* (25), 233-257. <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.233-257>
- Hodge, B. y Louie, K. (1998). *The Politics of Chinese Language and Culture: The art of reading dragons*. Routledge.
- Hymes, D. H. (1972). Models of interaction of language and social life. En: J. J. Gumperz y D. H. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication* (pp. 35-71). Holt, Rinehart and Winston.
- (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En: M. López Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-47). Edelsa.
- Ibáñez, D. (2000). *Sanzijing, El clásico de tres caracteres: el umbral de la educación china*. Trotta.
- Jiménez, R. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis* 24 (2), 149-162. https://www.atlantisjournal.org/old/Papers/24_1/jimenez.pdf
- Junceda, L. (1998). *Diccionario de refranes, dichos y proverbios*, Espasa Calpe.
- Kee-Kuok Wong, J. (2004). Are the Learning Styles of Asian International Students Culturally or Contextually Based? *International Education Journal* 4 (4), 154-166. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903817.pdf>
- Kirkbride, P. S., Tang, S. F. Y. y Westwood, R. I. (1991). Chinese Conflict Preferences and Negotiating Behaviour: Cultural and Psychological Influences. *Organization Studies*, 12 (3), 365–386. <https://doi.org/10.1177/017084069101200302>
- Kirkebak, M. J., Du Xiangyun y Jensen, A. A. (Eds.). (2013). *Teaching and Learning Culture. Negotiating the Context*. Sense Publishers.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. University Press.
- (1996). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum* 8 (2), 83-92.
- Kroeber, A. (1963). *Anthropology: culture patterns & processes*. Harcourt, Brace & World.
- Kuiper, K. (2011). *The culture of China*. Britannica Educational Publishing.

- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. McGraw Hill.
- Lee, W.O. (1996). The cultural context for Chinese learners: Conceptions of learning in the Confucian tradition. En: D. Watkins y J. Biggs. (Eds.), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* (pp 25-41). CERC, ACER y Universidad de Hong Kong.
- Lévi-Strauss, C. (1995a). *Antropología estructural*. Ediciones Paidós.
- (1995b). La estructura de los mitos. *Antropología estructural* (pp. 229-252). Ediciones Paidós.
- (2001). *El pensamiento salvaje*. Fondo de Cultura Económica.
- (2012). *Mito y significado*. Alianza Editorial
- Li Defeng (1997). *The potential and problems of communicative language teaching in China: Absolutely not the same*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Alberta].
- Li Jin (2002). Learning models in different cultures. *New Directions for Child and Adolescent Development* (96), 45–63.
- (2012). *Cultural Foundations of Learning. East and West*. Cambridge University Press.
- Li Xiao (1984). In defense of the communicative approach. *ELT Journal*, 38 (1), 2-13.
- Li Ying (2004). *Teaching Culture in the Context of Traditional Culture of Learning*. [Tesis de Doctorado, Universidad de An Hui].
- Li Yuming (2015). *Language planning in China*. De Gruyter Mouton.
- Liao Xiaoping (1996). Chinese learners' communicative incompetence: Causes and solutions. *Educational Resources Information Center*, 1–16.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400687.pdf>
- (2000). Communicative Language Teaching Innovation in China: Difficulties and Solutions. *Educational Resources Information Center*, 1–20.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443294.pdf>
- Lisón, C. (2004). *Invitación a la antropología cultural de España*. Akal.
- Littleton, C. S. (1973). *The new comparative mythology: an anthropological assessment of the theories of Georges Dumézil. Revised Edition* (pp. 32-38). University of California Press.
<https://books.google.es/books?id=KuSy6xW99agC&printsec=frontcover&dq=isbn:9780520024045&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj9ufv9vjRAhVF6xoKHbU7A88Q6AEIHDA#v=onepage&q&f=false>
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge University Press.

- (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal* 54 (1), 31–36.
- Liu Jian (2004). La educación superior de China y la difusión del Hispanismo. *Seminario: Chile de cara al mundo asiático: Cultura y Negocios en APEC*.
http://www7.uc.cl/ceauc/papers/Liu_Jian_04..pdf
- López, A., Moreno Muñoz, C., Jerez Martínez, I. y Encabo Fernández, E., (2003). Cómo enseñar a través de los mitos. La Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 121-138.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110121A>
- López, A. y Encabo, E. (2001). De mitos, leyendas y cuentos: necesidad didáctica del género narrativo. *Contextos educativos* (4), 241-250.
<https://doi.org/10.18172/con.495>
- López, F. J. (2011). *La enseñanza de léxico a estudiantes chinos. Criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales de E/LE* [Tesis de Máster, Universidad de Barcelona]. <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:df3ace25-4f4f-485c-bea9-8394b0804938/2012-bv-13-44francisco-javier-l-pezu-tapia-pdf.pdf>
- López, J. R. (1978). Los españoles, pioneros en la transmisión del pensamiento chino a Europa (Apuntes para una sinología española). *Gades* (1), 37-54.
- López, L. M. (2014). *Mitología y valores. ¿Cómo utilizar el mito en el contexto educativo?* Portal Clásico. <http://portalmitologia.com/mitologia-y-valores-como-utilizar-el-mito-en-el-contexto-educativo>
- Lotman, Y. M. (1999). *Cultura y explosión: lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Gedisa.
- Llanillo, F. (2007). La influencia del componente cultural en la enseñanza de idiomas. *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica* (10), 113-124.
- Lu Jingsheng (1996). Enseñanza e investigación del español en China. *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas en Seúl: Asociación Asiática de Hispanistas* (pp. 737-738). Universidad de Estudios extranjeros de Seúl.
- (2005). Enseñanza del español en China. En: N. Ignatieva y V. Zamudio (Eds.), *Las lenguas extranjeras en un mundo cambiante. Selección de textos del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras* (pp. 68-83.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2007). La lengua de Cervantes en tierra de Confucio. *IV Congreso Internacional de Lengua Española. Unidad en la diversidad lingüística: El crecimiento del español*

- fuera del mundo hispánico. Paneles y ponencias.* Cartagena de Indias, Colombia.
<https://congresosdelalengua.es/cartagena/paneles-ponencias/unidad-diversidad/jingsheng.htm>
- Luque, B. (2008). Enfoques actuales usados en la enseñanza de segundas lenguas. *Letras* 50 (76), pp. 183-209.
- Malinowski, B. (1931). La cultura. En: J. S. Kahn (Comp.) *El concepto de cultura: textos fundamentales* (pp. 85-128). Editorial Anagrama.
- Martínez, R. (1997). *Estudio sobre las cosmogonías prefilosóficas griegas*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/3909/1/T21705.pdf>
- Manadé, C. (2018). *La enseñanza del humor y la ironía como elementos culturales en el aula de ELE para estudiantes japoneses: estudio y propuesta didáctica*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].
https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/55372/2/0018016_00000_0000.pdf
- Mao Luming y Min Yue (2004). Foreign Language Education in the PRC. En: Zhou Minglang y Sun Hongkai (Eds.), *Foreign Language Education in the PRC. Theory and Practice Since 1949* (Vol. 4, pp. 319-329). Language Policy (LAPO). https://doi.org/10.1007/1-4020-8039-5_18
- Marco, C. y Lee, J. (2010). La enseñanza del español en China: Evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, (56), pp. 3-14.
[file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaDelEspanolEnChina-3402357%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaDelEspanolEnChina-3402357%20(3).pdf)
- Martín, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, (0), 1-37.
- Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, (5), pp. 54-70.
[file:///C:/Documents%20and%20Settings/DACT/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/DACT/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj-2983568%20(2).pdf)
- Martínez-Vidal, E. (1993). El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua. En: Montesa Peydró, S. y Garrido Moraga, A. (Coords.), *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula. Actas del III Congreso Nacional de ASELE* (pp.79-87). Universidad de Málaga. <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-EIUseDeLaCulturaEnLaEnsenanzaDeLaLengua-1958905.pdf>

- Marton, F., Dall'Alba, G. y Kun, T.L. (1996). *Memorising and understanding: the keys to the paradox?* En: D. B. Watkins (Ed.) *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 69-84). Australian Council for Educational Research and the Comparative Education Research Centre.
- May, R. (1998). *La necesidad del mito. La influencia de los modelos culturales en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Melton, C. (1990). *Bridging the cultural gap: A study of Chinese students' learning style preferences*. *RELC Journal*, 21 (1), 29-54.
- Méndez, E. (2005). *Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos*. [Memoria de Máster, UNED], *Suplementos SinoELE*, 1, 1-99.
- (2007). Cuestión metodológica en la enseñanza del español en China. *Tinta China*, 1, 20-23. <http://www.mec.es/sgci/cn/es/prueba/Tintachinafinalweb.pdf>
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Cases studies of advanced language learners. En: D. Buttijies y M. Byram (Eds.) *Mediating languages and Cultures* (pp. 136-158). Multilingual Matters.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004 [1992]). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, (0), 1-13. https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En: J. Sánchez e I. Santos (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). SGEL.
- Miranda, H. (2000). *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valladolid]. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmccn728>
- Moore, C. A. (Ed.) (1967). *The Chinese Mind: essentials of Chinese philosophy and culture*. East-West Center Press.
- Morante, R. (2005a). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Arco Libros, S.L.
- (2005b). Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico. *RedELE*, (4), 160-179. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_11Morante.pdf?documentId=0901e72b80e0028a

- Moreno, C., Jerez I., Encabo, E. y López, A. (2003). Cómo enseñar a través de los mitos. La Didáctica de la Lengua y la Literatura en una fábula alegórica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 121-138. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110121A>
- Moreno, M. (2005). Lengua-cultura en la didáctica de E/LE. En: L. F. Cercós García, C. J. Molina Rivero y A. Ceballos-Escalera Gila (Coords.). *Retos del Hispanismo en la Europa Central y del Este, Actas del Congreso Internacional, Cracovia 14-15 de octubre de 2005* (pp. 123-129). Palafox&Pezuela.
- Morris, D. (1969). *El mono desnudo*. Plaza & Janes.
- Mosqueira, L. (2011). Su fama lo precede: Uso del método de español moderno en el contexto universitario en China en la actualidad. *IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Suplementos SinoELE*, (5), 9-30. https://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/mosqueira_9-30.pdf
- Muñoz, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (159), 71-85. <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revistauniversidadeafit/article/viewFile/1065/959>
- Muñoz, M. (2010). La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera. *Suplemento de SinoELE*, 2, 1-41. <http://www.sinoele.org/images/Revista/2/munoz.pdf>
- Ning Yao y García, G. (Eds.) (2000). *Libro de los montes y los mares (Shanghai Jing). Cosmografía y Mitología de la China Antigua*. Miraguano Ediciones.
- Noël, J. F. M. (1991). *Diccionario de Mitología Universal*. Edicomunicación.
- Nogueira, J. (2014). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Asia Oriental* [Tesis de Máster, Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/28470/TFM_Nogueira%20L%F3pez.pdf;jsessionid=439AF2B02E1BA117EEFE1BD03170451F?sequence=6
- Obiols, N. (1998). *Cómo desarrollar los valores a partir de la Literatura*. Ceac.
- Ouyang, H. (2003). Resistance to the Communicative Method of Language Instruction within a Progressive Chinese University. En: K. Anderson-Levitt (Ed.). *Local*

- Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory* (pp. 121-140). Palgrave MacMillan.
- Paricio, M. S. (2005). La dimensión cultural en los libros de textos de lenguas extranjeras: pautas para su análisis. *Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional* (15), 133-144. <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>
- Pérez, E. (2009). De China a España: Estrategias del aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano. Un breve estudio de casos. *II Jornadas de Formación de profesores de ELE; Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. MarcoELE* (8), 1-37. http://www.marcoele.com/descargas/china/perez_estudiodecasos.pdf
- Pérez, J. (Ed.) (2002). *Confucio. Los Cuatro Libros*. Paidós Orientalia.
- Platón. *Protágoras*, 320d-321d. <http://roble.pntic.mec.es/~jgomez10/prometeo.html>
- Plog, F. y Bates, D. G. (1980). *Cultural Anthropology*. Alfred A. Knopf.
- Puig, M. (2008). *Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino* [Memoria de Máster, Universidad Rovira i Virgili]. Suplementos SinoELE, (1), 1-68. <http://www.sinoele.org/images/Revista/1/puig.pdf>
- Querol, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China, *MarcoELE*, 18 (18), 1-12. https://marcoele.com/descargas/18/querol-espanol_en_china.pdf
- (2020). Los estudios de Asia Oriental en España: los itinerarios sobre China y su lengua en los grados universitarios. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (58), 41-54.
- Quintana, J. M. (1992). Características de la educación multicultural. *Revista Española de Pedagogía*, 50 (193), 469-479.
- Rao Zhenhui (1996). Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods. *Research in the Teaching of English*, 30 (4), 458-469. <http://www.jstor.org/pss/40171552>
- (2002). Chinese students' perceptions of communicative and noncommunicative activities in EFL classroom. *System*, 30, 85-105.
- Rico, F. (Ed.). (2004). *Don Quijote de la Mancha*. Instituto Cervantes.
- Riutort, A. y Pérez, E. (2010). Enseñanza del español como lengua extranjera en la R. P. de China: Adaptación al contexto y superación de las metodologías. *SinoELE*, 2, 1-17. http://www.sinoele.org/images/Revista/2/toni_esther.pdf

- Robles, E. y Vázquez, M. C. (2012). Una propuesta didáctica: Ecos mitológicos en la literatura y en la lengua española. *Álabe*, 5, 1-17.
- Robles, S. (2002). Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE. En: M. P. Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 720-730. ASELE y Centro Virtual Cervantes. [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LenguaEnLaCulturaYCulturaEnLaLengua-2802131%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-LenguaEnLaCulturaYCulturaEnLaLengua-2802131%20(1).pdf)
- Rodrigo, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 36, 11–21.
- Rodríguez, G., Peral, M^a. T. y Perdomo, T. M^a. (2008). *Ejercicios prácticos para una introducción a la Mitología Clásica*. Servicio de Publicaciones de la ULPGC.
- Rovira-Esteva, S., Casas-Tost, H., Fustegueres i Rosich, S., Vargas-Urpi, M. y Qu, Xianghong (2015). *Guía de estilo para el uso de palabras de origen chino*. Adeli Ediciones.
- Ruiz, G. (1993). Perspectivas metodológicas para la investigación dentro de la aula de L2. En: S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Coords.), *Actas del III Congreso Nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 167-178. ASELE. <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-PerspectivasMetodologicasParaLaInvestigacionDentro-1959457.pdf>
- Sánchez, A. J. y Melo, M. (Coord.) (2009). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Voces del Sur.
- Sánchez, A. J. (2006). Dificultades del enfoque comunicativo en China. *I Congreso Virtual E/LE (Ediele)*, 1-10. http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d699645/DIFICULTADES%20DEL_%20ENFOQUE%20COMUNICATIVO%20EN%20CHINA.pdf
- (2008). *Enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [Tesis de Doctorado, Universidad de Murcia]. [file:///C:/Documents%20and%20Settings/DACT/Mis%20documentos/Downloads/Tasg%20\(3\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/DACT/Mis%20documentos/Downloads/Tasg%20(3).pdf)
- (2009a). Reconciliación metodológica e intercultural. Posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE*, (8), 1-40. http://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf

- (2009b). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China*. Instituto Cervantes de Pekín y Consejería de Educación. *Suplementos MarcoELE*, (8), 1-38. http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf
- Sánchez A., Blanco J. M., Arriaga N., Chen Zhi, L., Deza P. y Vázquez M. (2011). *Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante*. Monografía SinoELE, (4). <http://www.sinoele.org/images/Proyectos/Contextos/memoria.pdf>
- Santamaría, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de Español L2/LE* [Tesis de Doctorado, Universidad Carlos III]. <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf;jsessionid=68F22E36699BF31741C11319385D1EEE?sequence=1>
- Santana, C. (2019). *The commodification of the English language: language ideologies and their contextual impact on the acquisition of English literacy in China* [Trabajo de fin de Grado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].
- Santana, Y. (2012). *Desarrollo de la competencia discursiva e intercultural de sinohablantes en el ámbito universitario europeo* [Tesis de Doctorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/9029/3/0667461_00000_0000.pdf
- Santos, J. M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo, España: Axac.
- Santos, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco Libros.
- (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. SGEL.
- Spolsky, B. (1998): *Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- (2014). *LANGUAGE AND PUBLIC POLICY. Language management in the People's Republic of China* [LENGUA Y POLÍTICA PÚBLICA. Gestión lingüística en la República Popular de China]. Bar-Ilan University. *Language*, 90 (4), e165-e179. https://www.linguisticsociety.org/sites/default/files/02e_90.4Spolsky.pdf
- Sun He (2016). *La influencia de la mitología griega en la lengua española* [Tesis de Máster, Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/42656/TFM_Sun%20He.pdf?sequence=6

- Sun Li (2013). Culture teaching in foreign language teaching. *Theory and Practice in Language Studies* 3 (2), 371-375. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.2.371-375>
- Tejero, E. (1997). El retorno de los mitos. Mitología. Literatura. Transferencia didáctica. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 9, 279-310. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110279A>
- Torres, S., González, A. y Vavilova, I. (2010). *La Cita y Referencia Bibliográfica: Guía basada en las normas APA* (2ª ed.), Biblioteca Central Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- Tusón, A. (1996). El concepto de competencia comunicativa en la enseñanza de E/LE. *Cuadernos del Tiempo Libre* 3. *Didáctica de E/LE, Colección Expolingua*, 223-237.
- Tylor, E. B. (1977[1871]). *Cultura primitiva*. Ayuso.
- (1995) [1871]. La ciencia de la cultura. En: J. S. Kahn (Comp.), *El concepto de cultura*. Anagrama.
- Van Ek, J. A. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*. Council of Europe.
- Vernant, J-P. (1983). *Mito y pensamiento en la Grecia antigua*. Ariel Filosofía.
- Watkins, D.A. y Biggs, J.B. (1996). *The Chinese Learner: Cultural, psychological and contextual influences*. Comparative Education Research Centre & The Australian Council for the Educational Research.
- (2001). *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*. Comparative Education Research Centre & The Australian Council for the Educational Research.
- Wang Ting (2009). Hacia una comprensión de la educación y la cultura chinas. En: A J. Sánchez y M. Melo (Eds.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (pp. 19-45). Ediciones Voces del Sur. <http://www.sinoele.org/images/Resenas/quesaber-intro.pdf>
- Weaver, G. (1986). *Cross-Cultural Orientation: New conceptualizations and Applications*. Rowman & Littlefield.
- Xiao Lixin (2006). *Bridging the Gap Between Teaching Styles and Learning Styles: A Cross-Cultural Perspective*. *TESL/EJ* 10 (3), 1-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064987.pdf>

- Xu Guoqi (2008). *Olympic Dreams. China and Sports, 1895-2008*. Harvard University Press.
- Yang Ming (2010 [2004]). De la lingüística aplicada a la enseñanza del español. *Suplemento de SinoELE* 2, 1-67. <https://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf>
- Yang Tiedong (2012). *Consideraciones metodológicas acerca del español como lengua extranjera para alumnos chinos a través de los manuales* [Tesis de Máster, Universidad de Alicante]. <http://www.sinoele.org/images/Revista/7/Suplementos/yangtiedong.pdf>
- Yue Peng (2018). Foreign Language Education in China: When Reforms Meet Tradition. *Canadian Journal for New Scholars in Education* 9 (2), 122-130. https://www.researchgate.net/publication/335474532_Foreign_Language_Education_in_China_When_Reforms_Meet_Tradition
- Zhang Lifang, Sternberg, R. J. y Rayner, S. (2012). *Handbook of Intellectual Styles. Preferences in cognition, Learning, and Thinking*. Springer Publishing Company.
- Zhang Weiwen (2012). *A Brief Introduction to Foreign Languages Education Policy in China*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530281.pdf>
- Zheng Yongnian (2014). *Contemporary China: a history since 1978*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Zhou Minglang (Ed.) (2004). *Language policy in the People's Republic of China: Theory and practice since 1949*. Dordrecht: Kluwer.
- Zhu Fangfang (2010). Material complementario del manual Español Moderno (Pekín, 1999), nivel elemental. Actividades prácticas para el aula [Memoria de Máster, Universidad de Alcalá]. *Suplementos SinoELE* (2), 1-136. <https://www.sinoele.org/images/Revista/2/fangfang.pdf>

- ARTÍCULOS DE PRENSA

- Ibáñez, M. J. (6 de junio de 2016). Un aula en condiciones óptimas mejora hasta un 25% el rendimiento de los alumnos. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/educacion/20160606/aula-buenas-condiciones-mejora-25-rendimiento-alumno-estudio-universidad-salford-5184568>
- Sandri, P. M. (2 de marzo de 2012). En qué pensamos distinto los occidentales de los orientales. *La Vanguardia*. <http://www.lavanguardia.com/estilos-de->

[vida/20120302/54262328877/en-que_pensamos-distinto-los-occidentales-de-los-orientales.html](https://www.vida.com/20120302/54262328877/en-que_pensamos-distinto-los-occidentales-de-los-orientales.html)

- WIKIPEDIA

Cultura. (18 abr 2021). En *Wikipedia*.

<https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Cultura&oldid=134852184>

Simbología y adoración del fuego. (11 abr 2021). En *Wikipedia*.

https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Simbolog%C3%ADa_y_adoraci%C3%B3n_del_fuego&oldid=134693661

ANEXOS

ANEXO I. Listado de centros que imparten español en China

1. Instituto Cervantes

Instituto Cervantes de Pekín

Instituto Cervantes de Shanghái

2. Primaria

Escuela de Lenguas Extranjeras de Chongqing

Escuela de Lenguas Extranjeras de Shenzhen

Escuela Experimental n.2 de Shenzhen

Escuela de Lenguas Extranjeras de Guangzhou

Escuela de Lenguas Extranjeras de Wuhan

Escuela de Lenguas Extranjeras de Suzhou

Escuela de Lenguas Extranjeras de Changchun

Escuela de Lenguas Extranjeras de Pekín

Escuela de Lenguas Extranjeras del distrito de Xicheng

Escuela Primaria Experimental de Chaoyang

Escuela del Día Nacional de Pekín

Escuela de Lenguas Extranjeras de Jinan

Escuela n.9 de Qingdao

Escuela de Lenguas Extranjeras aplicadas a la Industria y el Comercio de Shanghái

Escuela de Lenguas Extranjeras de Shanghai

Escuela de Lenguas Extranjeras de Taiyuan

Escuela de Lenguas Extranjeras de Xi'an

Escuela de Lenguas Extranjeras

Escuela No.2 Afiliada a la Universidad Normal de Yunnan

Escuela Yuhua Greentown de Hangzhou

3. Secundaria e Institutos

Escuela Secundaria de Lenguas Extranjeras de Futian de Shenzhen

Escuela Secundaria No.109 de Pekín

Escuela de Secundaria Dayu de Pekín

Escuela de Secundaria Afiliada a BEIDA

Escuela de Secundaria N°22 de Pekín

Escuela Secundaria de lenguas extranjeras del mundo

Escuela de Secundaria Shanghai Jin Cai Bei

Escuela de Lenguas Extranjeras de Pekín

Escuela de Lenguas Extranjeras de Xicheng

Escuela de Lenguas Extranjeras de Jinan

Escuela de Lenguas Extranjeras de Changchun

Escuela Dulwich de Pekín

Colegio Británico de Pekín

Escuela de Lenguas Extranjeras Bai Da Wei

Escuela Internacional Francés Lycée de Shenzhen

Instituto n° 25 de Shijiazhuang

Instituto de Kaifeng

Instituto n°1 de Nanyang

Instituto Gucheng de Pekín

Instituto Linyi n°1 de Shandong

Instituto Chuansha de Shanghai

Instituto Enseñanza Secundaria adscrito a la Universidad Renmin

Instituto Enseñanza Secundaria adscrito a la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai
Instituto de Lenguas Extranjeras de los Huaqiao de Jilin

4. Universidades

Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín
Universidad de Pekín
Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
Universidad de Estudios Internacionales de Pekín
Universidad de Economía y Comercio Exterior
Universidad Normal de la Capital
Universidad de Estudios en Medios de Comunicación
Universidad Unida de Pekín
Universidad Ciudad de Pekín
Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai
Universidad de Estudios Internacionales de Xi'An
Universidad de Nanjing
Universidad de Estudios Extranjeros de Guangdong
Universidad de Jilin
Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian
Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan
Universidad Jinan, Guangzhou
Universidad de Heilongjiang
Universidad Politécnica de Harbin
Universidad de Qingdao
Universidad de Medios de Comunicación de China, Nanjing
Universidad de Estudios Internacionales de Harbin
Universidad de Lenguas Extranjeras en Comercio e Industria de Shanghai
Universidad Normal de Shandong
Universidad de Shandong
University de Nottingham, Ningbo
Universidad de Tongling
Universidad Zhongshan
Universidad Normal de Hebei
Universidad Normal de Yunnan

5. Formación Profesional

Instituto Profesional de Tecnología Industrial de Tianjin
Instituto Militar de Lenguas Extranjeras de Luoyang
Instituto Politécnico de Shenzhen
Instituto Profesional de Turismo de Shanxi
Instituto de Comunicación Internacional de la Universidad de Xiangtan, Hunan
Instituto de Lenguas Extranjeras Yuexiu, Shaoxing
Instituto de Traducción Profesional de Lenguas Extranjeras, Hebei
Instituto Jinling
Instituto de Ingeniería Electrónica de Shanghai
Instituto Zhongqiao de Shanghai
Instituto de Chengdu
Instituto Internacional de Traducción de Shandong

Instituto de Jóvenes de Shandong
Instituto Politécnico de Ningbo
Instituto de Lenguas Extranjeras de Ningbo
Instituto MinSheng de Tecnología Profesional de Chongqing

6. Centros educativos en Hong Kong y Taiwán

Escuela Rosaryhill
Escuela Convento de San Pablo
Escuela Coeducativa San Pablo
Escuela San Pablo
Escuela Coeducativa Santa Margarita
Escuela Secundaria Law Ting Pong
Escuela Convento Mary Knoll
Escuela del Padre Mary Knoll
Escuela Heep Yunn
Escuela Pública Belilios
Escuela de Niños Diocesanos
Escuela de Niñas Diocesanas
Colegio La Salle
Colegio Queen
Colegio King
Colegio Ceung Chuk Shan
Colegio de Nuestra Señora del Rosario
Universidad de Hongkong
Universidad Ciudad de Hongkong
Universidad China de Hongkong
Universidad Lingnan
Universidad Politécnica de Hong Kong
Universidad Católica Fu Jen de Taiwán
Universidad de Tamkang de Taiwán
Universidad de Providence de Taiwán
Universidad de Wenzao de Taiwán

7. Otros Centros

Cámara de Comercio en Pekín
Cámara de Comercio en Shanghai
Cámara de Comercio en Guangdong
CEIBS (Universidad Jiaotong)
Huaxipu - ISFE
Centro de Lenguas Extranjeras del Instituto Gede de la Universidad NanKai, Tianjin
Hola Shanghai
Sociedad Hispánica de Hongkong
Spanish Tutorial Centre, Hongkong
Spanish World, Hongkong
Faust Educational Services, Hongkong
Hongkong International School
Academic Management Group, Hongkong
PREMIR Consultoría Educación (Beijing), S.L.
Talent International College Guangxi
Shanghai I&C Foreign Language School

ANEXO II. Propuesta didáctica

SESIÓN 1

ACTIVIDAD 1 - CULTURAS

Introducción.

Durante las próximas sesiones vamos a trabajar una unidad didáctica sobre la base de:

- Dos culturas con características propias (occidental y china)
- Dos elementos culturales que son reflejo de esas culturas
- Bloques léxicos y contenido cultural a partir de esos dos elementos culturales

Esperamos que esta unidad didáctica los ayude a ampliar su vocabulario en español, así como a conocer ciertos elementos culturales que, quizás, no les sean muy familiares, pero que forman parte de la cultura occidental.

Ejercicio 1.

En primer lugar, vamos a comenzar reflexionando sobre el concepto de «cultura». Aporten sus ideas y el profesor las irá anotando en la pizarra.

- A) ¿Qué significa el término «cultura»? ¿Y «civilización»?
- B) ¿Cuáles son las grandes culturas o civilizaciones antiguas que conoces?

cultura/civilización	culturas/civilizaciones antiguas



Ejercicio 2.

A partir de ahora vamos a centrarnos en dos de esas culturas.

A) Para empezar vamos a descubrir un nuevo término usando el diccionario:

- *grecolatino*: _____

B) A continuación, vamos a poner en relación esta cultura con la propia. Para ello, en parejas, busquen en internet información relativa a cada una y rellenen la tabla:



Imágenes 2-3: Adaptadas de la imagen 10.

Cultura grecolatina		Cultura china
	Localización	
	Época	
	Tipo de sociedad	
	Organización política	
	Desarrollo artístico	
	Personajes históricos	
	Grandes logros culturales	

C) A continuación, miren el siguiente mapa y lean el texto. ¿Qué opinan? ¿A qué creen que corresponden los otros colores?

Cuando hablamos de Occidente debemos asociarlo a aspectos sociales y culturales, y no simplemente con una división geográfica del mundo en dos partes. Como cultura, Occidente tiene sus bases en el mundo Greco-Latino (Grecia y Roma) y se expande por el mundo.

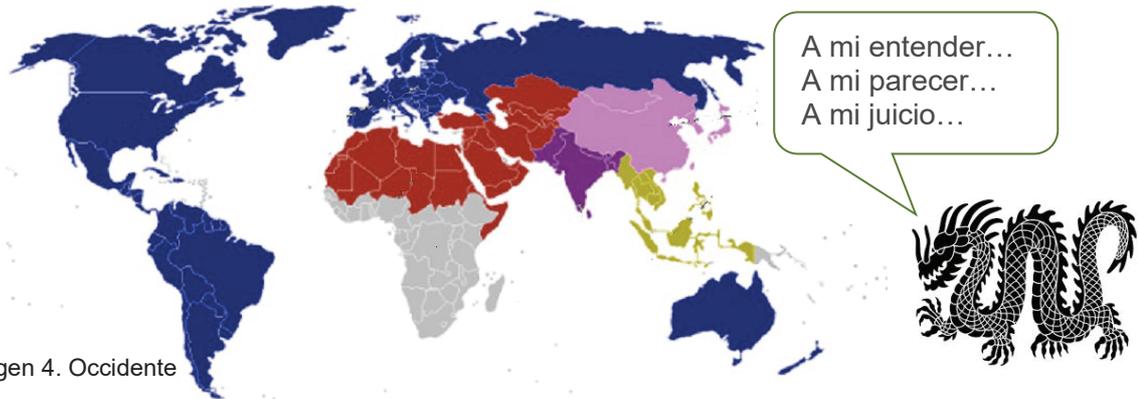


Imagen 4. Occidente

D) Por último, y atendiendo a lo dicho en el punto anterior, hagan una relación de las similitudes y diferencias que aprecian actualmente en ambas culturas..

Similitudes	Diferencias

Ejercicio 3.

A continuación, vamos a hacer un repaso a las palabras y conceptos que hemos aprendido en esta primera actividad.

A) Para ello, primero, busca la traducción del vocabulario aprendido:

Cultura:

Civilización:

Oriental:

Occidental:

Hindú:

Inca:

Azteca:

Egipcia:

Grecolatina:

Maya:

Mesopotámica:

B) Ahora, lean las palabras que se les presentan en recuadro e intenten colocarlas correctamente en los huecos del siguiente texto.

hindú	cultura oriental	civilizaciones	inca
azteca		cultura china	culturas
civilizaciones antiguas		egipcia	cultura occidental
grecolatina	maya	mesopotámica	

La cultura humana reclama protagonismo

Hoy en día en el mundo conviven muchas _____ o _____, algunas de las cuales son _____ que han perdurado hasta nuestros días. Por ejemplo, tenemos culturas como la _____, la _____, la _____ y la _____, que surgieron alrededor de los ríos Amarillo y Yangtsé, el Nilo, el Éufrates y el Tigris y el Indo. También tenemos culturas que surgieron alrededor de mares y océanos, como la _____ en el Mediterráneo, o la _____, _____ e _____ en el Pacífico.

Sin embargo, este mismo mundo parece estar polarizado como nunca antes debido al enfrentamiento entre dos grandes superpotencias que parecen entrar en contradicción en su forma de ver el mundo. Por una parte, EEUU, como representante de la _____, no quiere perder el mando y la posición dominante que ha tenido a lo largo del último siglo. Y por la otra, la floreciente China, auténtico estandarte de la _____, que reclama un papel cada vez más protagonista en el escenario internacional.

En definitiva, no parecen buenos tiempos para una cultura todavía más antigua e importante que estas dos, la cultura humana, que reclama solidaridad y hermanamiento para poder construir un futuro mejor para todos los pueblos del mundo.

Texto de creación propia

C) Para finalizar, vamos a debatir sobre el problema que se comenta en el texto. Para ayudarnos podemos atender a las siguientes preguntas:

- ¿Realmente existen dos culturas tan diferenciadas? ¿Dónde están las diferencias?
- ¿Son culturas contrapuestas la una a la otra? ¿No tienen nada en común?
- ¿Las personas de ambas culturas somos diferentes? ¿Actuamos diferente?
- ¿Cómo aprendimos a ser diferentes? ¿Existen unas normas antiguas?

A mi entender...
A mi parecer...
A mi juicio...



SESIÓN 2

ACTIVIDAD 2 - MITOS

Ejercicio 1.

A) ¿Qué crees que significan las palabras «mito» y «mitología»? Escríbelo en el siguiente recuadro y, a continuación, vamos a comentarlo con todo el grupo.

Mito es:
Mitología es:

B) Ahora búscalo en el diccionario y compáralo con lo que habías escrito y anota las palabras o conceptos que habías escrito correctamente.

Mito	Mitología
------	-----------

Ejercicio 2.

C) Ahora que ya has descubierto qué es un mito, es muy importante que lo diferencies de las fábulas y leyendas. Para ello, rellena la siguiente tabla:

	MITOS	LEYENDAS	FÁBULAS
Tiempo			
Personajes			
Finalidad			
Temática			
Transmisión			

D) Finalmente, vamos a ver qué has aprendido. Para ello mira las palabras que te presentamos a continuación y subraya las que podrían tener relación con los mitos.

fantasía religión farsa héroes
animales intención didáctica moraleja
personajes sobrenaturales origen del mundo
tiempo histórico supersticiones narración maravillosa

Ejercicio 3.

A) Muchos mitos tratan sobre temas universales. En parejas intenten escribir una lista lo más amplia posible sobre los temas que creen que pueden aparecer en los mitos.

Mitos sobre:

B) Ahora rellenen en tríos la siguiente tabla buscando en internet los personajes más destacados de cada tema mitológico.

	Personajes mitología grecolatina	Personajes mitología china
Mitos sobre		
-		
-		
-		
-		
-		
-		

Ejercicio 4.

A) Para finalizar, te proponemos tres temas: *Creación del universo*, *Creación del ser humano* y *Consecución del fuego*. Indica cuál es el tema que más te apetecería que trabajáramos y razona tu respuesta:

Me llama la atención.../Mi deseo sería...
Porque a mi juicio...

ACTIVIDAD 3- REPASO

Ejercicio 1.

Vamos a refrescar brevemente lo que hemos aprendido. Para ello intenten poner en relación los elementos de las dos columnas:

- | | |
|------------------------|------------------------------------|
| - cultura/civilización | grecolatina |
| - culturas antiguas | cultura china |
| - cultura occidental | grupos con características propias |
| - cultura oriental | china, mesopotámica, egipcia, maya |

Ejercicio 2.

Define con tus propias palabras estos tres elementos que hemos trabajado:

El mito es...

La fábula es...

La leyenda es...

Ejercicio 3.

A continuación, crea tu propio texto a partir de las ideas trabajadas. Cuando hayamos terminado, cada alumno leerá su texto en voz alta al resto de los compañeros.

La cultura es...

Existieron algunas culturas antiguas como...

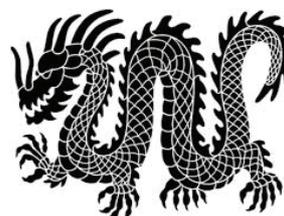
Hoy en día dos grandes culturas son...

Tienen mitos que explican...

Ejercicio 4.

Cultura y mito: ¿qué relación tienen?

A mi entender...
A mi parecer...
A mi juicio...



SESIÓN 3

ACTIVIDAD 4 - EL ORIGEN DEL UNIVERSO

Ejercicio 1.

A) A continuación, vamos a trabajar con uno de los temas mitológicos propuestos en la sesión anterior. Miren la palabra y las imágenes y empleen 5 minutos para reflexionar y buscar en el diccionario de manera individual otras palabras que puedan tener relación.

COSMOGONÍA

Imagen 5. Origen del cosmos

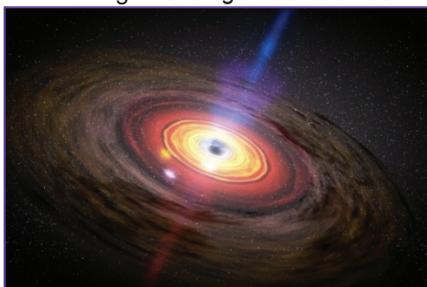


Imagen 6. Origen del cosmos II

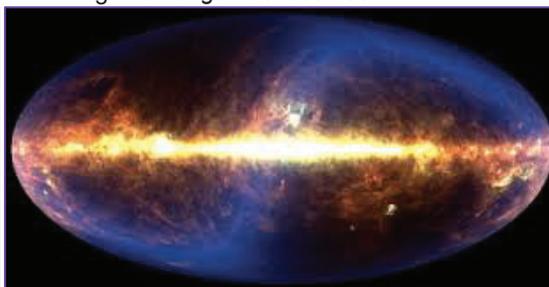


Imagen 7. Origen del cosmos III



Imagen 8. Origen del cosmos IV

¿Qué palabras han encontrado que se relacionen? Anótenlas a continuación:

-
-
-

B) En segundo lugar, vamos a trabajar por parejas. Por turnos, un alumno (A) le dirá al otro (B) las palabras que ha buscado y este tratará de explicar su significado y, si no es capaz, se apuntará esa palabra para su propia lista. Después cambio de turno.

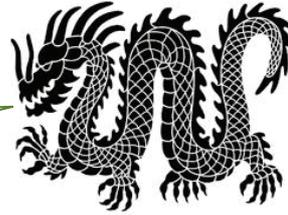
Lista del estudiante A

Lista del estudiante B

C) Ahora vamos a debatir:

- ¿Qué es el «caos»? ¿Qué relación tiene este concepto con las imágenes?:

Me da la impresión de que...



Ejercicio 2.

A) En parejas, el alumno A buscará en internet lo que pueda sobre la explicación del origen del universo en la mitología grecolatina y el alumno B en la mitología china. A continuación, harán un cartel que pegarán en la pared para compararlo con el de los otros compañeros

origen del universo	
mitología griega	mitología china

Ejercicio 3.

Ahora vamos a descubrir quién fue Hesíodo. Escriban una pequeña biografía de manera individual:

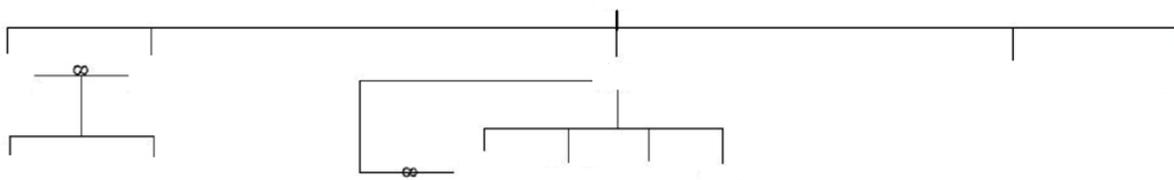
Hesíodo fue...

Ejercicio 4.

A continuación, vamos a leer un fragmento de la *Cosmogonía* de Hesíodo y a trabajar con él.

«Pues bien, lo primerísimo que nació fue Caos; pero enseguida Gea de amplio pecho, sede por siempre segura de todos los inmortales, y el nebuloso Tártaro en lo más profundo, y Eros, el más hermoso. De Caos también nacieron Érebo y la negra Nix y de estos, a su vez, Éter y Hémera nacieron. Y Gea alumbró primero al estrellado Urano con sus mismas proporciones, para que la contuviera por todas partes y poder ser así sede siempre segura para los felices dioses. También dio a luz a las grandes Montañas, deliciosa morada de diosas, las Ninfas que habitaban en los boscosos montes. Ella igualmente parió al estéril piélago de agitadas olas, el Ponto, sin deseada unión de amor».

A) El profesor va a proyectar la estructura de un árbol genealógico y entre todos vamos a intentar colocar a cada personaje en su sitio:



B) Ahora trabajaremos por parejas. Cada alumno deberá buscar quién es cada uno de los personajes mitológicos que le ha tocado en su tarjeta. A continuación, explicará al otro quien era para que ambos puedan rellenarlas correctamente.

Alumno A	Alumno B
Éter:	
Hémera:	
Urano:	
Montañas:	
Eros:	
Ponto:	

Alumno B	Alumno A
Caos:	
Gea:	
Tártaro:	
Ninfas:	
Érebo:	
Nix:	

Ejercicio 5.

A) Los elementos fueron las divinidades con las que comenzó a existir el mundo. A continuación, individualmente, intenta ubicar a los personajes/elementos en el siguiente dibujo.

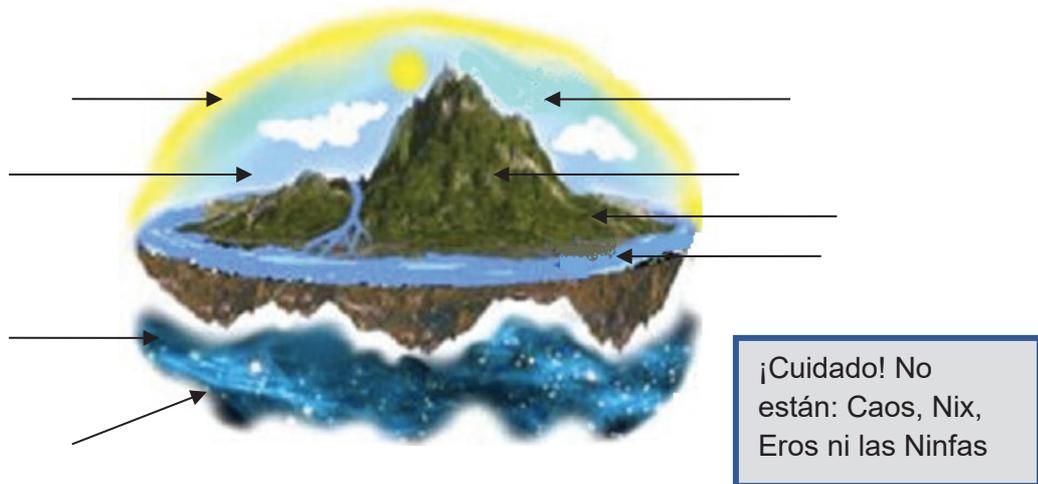


Imagen 9. El mundo de la cosmogonía

Ejercicio 6.

Para finalizar, vamos a prestar atención al siguiente texto y al dibujo.

Contemplándola tiernamente desde las montañas, Urano dejó caer sobre Gea una fértil lluvia que penetró en sus hendiduras secretas y le hizo producir hierba, flores y árboles, con las bestias propias para cada planta. Esta misma lluvia hizo fluir los ríos y así se crearon los lagos.



Imagen 10. Gea y Urano.

En el ejercicio 4 de esta sesión hicimos unos carteles que explican el origen del universo también en tu cultura: ¿qué diferencias aprecias con este párrafo?

¿Conoces algún otro mito de otra cultura que lo explique? ¿Podrías encontrar, al menos, uno y explicárselo a tus compañeros?



SESIÓN 4

ACTIVIDAD 5 - TU CULTURA EN ESPAÑOL

Ejercicio 1.

A) Este es un mito chino muy importante que seguro eres capaz de reconocer, pero ¿eres capaz de ordenarlo? ¡Demuéstralo!

Después de que transcurrieron otros 18.000, el cielo alcanzó mayor altura y la tierra se solidificó. Por su parte Pan Gu llegó a tener una estatura de 45.000 kilómetros y, apoyando sus pies sobre la tierra, sostuvo el cielo con la cabeza.

A pesar de que el cielo y la tierra se habían separado, Pan Gu resolvió sostener el primero con las manos e hizo progresar su talla vertiginosamente. Creció diariamente 3'3 metros, separándose a este mismo ritmo el cielo y la tierra.

En una época inmemorial no existían el cielo ni la tierra. El universo era una nebulosa caótica y embrionaria que tenía la forma de un gran huevo. Allí dormía, apacible y tranquilo, un gigante llamado Pan Gu.

El mundo se formó gracias a los poderes mágicos que poseía Pan Gu y, debido a su esfuerzo, el cielo jamás volvió a fusionarse con la tierra. Las tinieblas y el caos se disiparon para siempre, pero Pan Gu agotó todas sus energías y murió extenuado poco más tarde.

Las materias ligeras se levantaron vertiginosamente, dispersándose para formar el cielo azul, mientras que las pesadas comenzaron a precipitarse dando origen a la tierra. Pan Gu, desahogado y alegre, exhaló un suspiro mientras se afirmaba ente el cielo y la tierra.

Al cabo de 18.000 años, el gigante se despertó. Encolerizado porque en derredor suyo reinaban las tinieblas, sacudió sus brazos, vigorosos como el hierro, para separarlas. Hubo una explosión ensordecedora y el gran huevo se reventó de improviso. La nebulosa caótica y primitiva, que había permanecido concentrada en un solo sitio durante varios cientos de miles de años, empezó a girar convulsivamente.

B) Vuelve a leerlo ordenado y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuándo sucede lo que se relata?
- ¿Cómo era el universo en su forma originaria?
- ¿En dónde dormía Pan Gu?
- ¿Por qué se reventó el huevo?
- ¿Qué ocurrió con las materias ligeras? ¿Y con las pesadas?
- ¿Cómo permanecieron separados cielo y tierra?
- ¿Qué ocurrió con las tinieblas y el caos?

C) Reflexionemos juntos: tiempo incierto, personaje mítico, explicación de hechos... ¿Crees, según tu parecer, que responden al concepto de mito que trabajamos en la segunda sesión?

Me da la sensación de que...



Ejercicio 2.

A continuación, vamos a trabajar la parte final del mito en la que se relata cómo se crearon los elementos del mundo.

A) Las partes del cuerpo y los elementos de la naturaleza que se crearon a partir de ellos han sido sacados del relato. Trabajaremos en trío para ponerlos correctamente. Para ello, un alumno buscará la versión en chino, otro la española y otro se encargará de ir colocándolos a partir de la traducción que hagan entre los tres.

[...] en el momento de su muerte, su cuerpo sufrió una metamorfosis repentina, dando origen a todo lo que nos rodea:

De su _____ nacieron el _____ y las _____ que nutrían a los seres; su _____ se convirtió en el _____.

Su _____ se transformó en un _____, y el _____, en una _____; sus _____ y la _____ dieron origen a _____.

Sus _____ y el _____ dieron principio a los _____ y a las _____.

De su _____ brotaron _____ y _____ y sus _____ se transmutaron en _____ dispuestos en todas direcciones.

Sus _____ se convirtieron en _____; y los _____, los _____ y la _____ de sus huesos, en _____ e _____.

El fruto de sus _____ fueron las _____, la _____ y los _____, y el de su _____, la _____ y el _____.

sol brillante

viento primaveral y nubes

aliento

tendones

hermosa luna

voz

trueno ensordecedor

incontables estrellas

ojo izquierdo

músculos

plantas, hierba y árboles

ojo derecho

cuatro puntos cardinales

sudor

cinco grandes montañas sagradas

amplios caminos

tronco

cabellos y la barba

lluvia y rocío

dientes, huesos y médula

blanco jade e infinitas reservas de minerales

vellos

enormes y tumultuosos ríos

cuatro extremidades

sangre

tierras fértiles

B) En segundo lugar vamos a trabajar con el cuerpo. Escribe bajo las fotografías los elementos que aparecen en el recuadro de manera adecuada.

- sangre cuatro extremidades vellos médula huesos
 músculos voz dientes tronco barba cabellos
 sudor ojo aliento tendones







Imágenes 11-25: *Cuerpo XI-XXV*

C) A continuación, trabajaremos los adjetivos. Busca un sinónimo y un antónimo de los adjetivos que acompañan a cada sustantivo y forma un sintagma coherente.

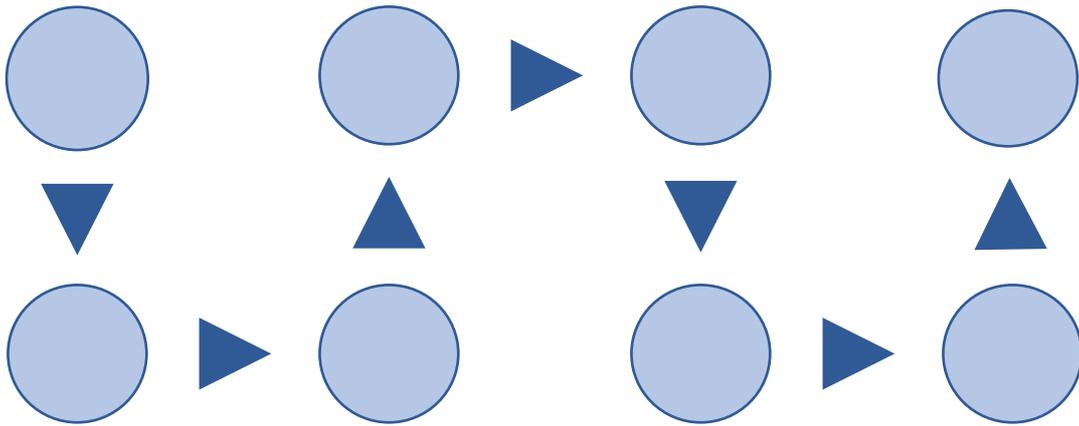
	sinónimos	antónimos
sol brillante		
viento primaveral		
hermosa luna		
trueno ensordecedor		
incontables estrellas		
grandes montañas sagradas		
amplios caminos		
blanco jade		
infinitas reservas de minerales		
enormes y tumultuosos ríos		
tierras fértiles		

ACTIVIDAD 6 - REPASO

Ejercicio 1.

Vamos a refrescar brevemente lo que aprendimos en las sesiones anteriores. Intenten poner cada uno de los elementos que se les presentan en las burbujas de manera ordenada.

Urano y Gea	Hesíodo	elementos	caos	cosmogonía
origen del universo		plantas y animales	personajes mitológicos	



Ejercicio 2.

En el siguiente ejercicio trata de asignar una imagen a cada uno de los personajes.

1. Gea
2. Hémera
3. Urano
4. Montañas
5. Ninfas
6. Ponto
7. Éter
8. Tártaro
9. Eros
10. Érebo
11. Nix
12. Caos



Imágenes 26-37. Personajes de la Cosmogonía I-XII

Ejercicio 3.

A) A partir de las tres imágenes que te presentamos, intenta escribir de manera resumida el origen del universo según el mito con el que hemos trabajado.



Imagen 38.
Pan Gu y el huevo cósmico II



Imagen 39.
Pan Gu y el huevo cósmico III



Imagen 40.
Pan Gu y el huevo cósmico IV

En una época inmemorial...

El gigante se despertó...

A pesar de que el cielo y la tierra se habían separada...

B) Pon los antónimos de los adjetivos que escribiste en la parte C) del Ejercicio 2 de la Actividad 5 para escribir un mito a la inversa.

De su aliento nacieron el viento _____ y las nubes que nutrían a los seres; su voz se convirtió en el trueno _____.

Su ojo izquierdo se transformó en un sol _____, y, el derecho, en una _____ luna; sus cabellos y la barba dieron origen a _____ estrellas.

Sus cuatro extremidades y el tronco dieron principio a los cuatro puntos cardinales y a las cinco _____ montañas _____.

De su sangre brotaron _____ y _____ ríos y sus tendones se transmutaron en _____ caminos dispuestos en todas direcciones.

Sus músculos se convirtieron en tierras _____; y los dientes, los huesos y la médula de sus huesos, en _____ jade e _____ reservas de minerales.

El fruto de sus vellos fueron las plantas, la hierba y los árboles, y el de su sudor, la lluvia y el rocío.

Ejercicio 4.

Tiempo de debatir:

¿Qué diferencias y similitudes encuentras entre los dos mitos que hemos trabajado?



SESIÓN 5

ACTIVIDAD 7 - EL ORIGEN DE LOS HUMANOS

Ejercicio 1.

A) A partir de ahora vamos a trabajar con otro de los temas mitológicos más importantes. Miren la palabra y la imagen y usen 5 minutos para reflexionar y buscar en el diccionario de manera individual otras palabras que puedan tener relación.

ANTROPOGONÍA

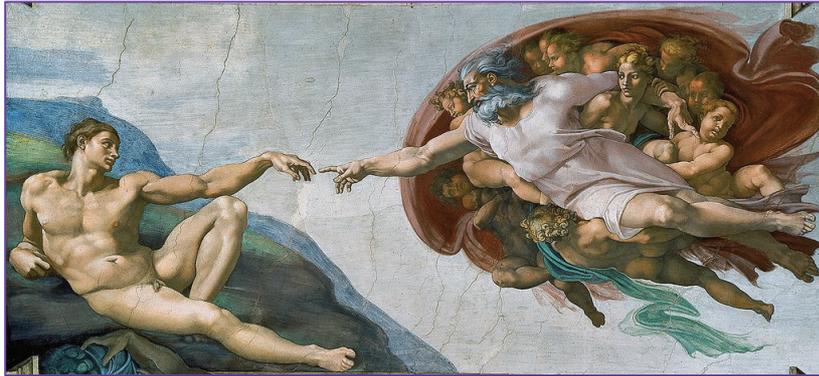


Imagen 41. La creación de Adán

¿Qué palabras han encontrado que se relacionen? Anótenlas a continuación:

-
-
-

B) En segundo lugar, vamos a trabajar por parejas. Por turnos, un alumno (A) le dirá al otro (B) las palabras que ha buscado y este tratará de explicar el significado y si no es capaz, se apuntará esa palabra para su propia lista. Después cambio de turno.

Lista del estudiante A

Lista del estudiante B

C) Ahora vamos a debatir sobre qué relación tienen la palabra y la imagen:

En mi modesta opinión...
En mi humilde opinión...



Ejercicio 2.

A) En parejas, el alumno A buscará en internet lo que pueda sobre la explicación del origen de los humanos en la mitología grecolatina y el alumno B en la mitología china. A continuación, harán un cartel que pegarán en la pared para compararlo con el de los otros compañeros

origen de los humanos	
mitología griega	mitología china

Ejercicio 3.

A) En primer lugar, al igual que hiciste con Hesíodo, haz una pequeña biografía de manera individual.

Apolodoro fue...

Ejercicio 4.

A continuación, vamos a leer un fragmento de la *Antropogonía* según Apolodoro y a trabajar con ella.

«Cuando Zeus decidió destruir la raza de bronce, Deucalión, por consejo de Prometeo, construyó un arca y poniendo dentro todo lo necesario se embarcó en ella con Pirra. Zeus, con abundante lluvia derramada desde el cielo, inundó la mayor parte de la Hélade, de modo que perecieron todos los hombres excepto unos pocos que huyeron a las elevadas montañas de las cercanías. Entonces se separaron las montañas de Tesalia, y todo lo que rodeaba el Istmo y el Peloponeso quedó sumergido. Deucalión, llevado en el arca a través del mar nueve días y otras tantas noches, arribó al Parnaso, y allí, cuando cesaron las lluvias, desembarcó y ofreció un sacrificio a Zeus Fixio. Por mediación de Hermes, Zeus le concedió lo que quisiera y él eligió que hubiera hombres. Ante el asentimiento de Zeus, cogió piedras y las arrojó por encima de su cabeza, y las que arrojó Deucalión se hicieron varones y las que arrojó Pirra, mujeres».

A) Ahora trabajaremos por parejas. Cada alumno deberá buscar quién o qué era cada uno de los personajes mitológicos que le ha tocado en su tarjeta. A continuación, se lo explicará al otro para que ambos puedan rellenarlas correctamente.

Alumno A	Alumno B
Zeus	
Deucalión	
Pirra	
Tesalia	
Peloponeso	
Hermes	

Alumno B	Alumno A
raza de bronce	
Prometeo	
Hélade	
Istmo	
Parnaso	
Zeus Fixio	

Ejercicio 5.

A) En el monte Parnaso al que llegan Deucalión y Pirra estaba el oráculo de Delfos. Busca las siguientes palabras en el diccionario:



Imagen 42. Oráculo de Delfos

	Significado
Sagrado	
Solicitante	
Helénico	
Cripta	
Oráculo	
Sacrificar	
Sacerdotisa	
Templo	

B) Por parejas, coloquen las palabras que acaban de buscar en el diccionario en el lugar correspondiente.

El _____ de Delfos, situado en el _____ dedicado a Apolo al pie del monte Parnaso, en Grecia, era uno de los centros religiosos más importantes del mundo _____. Para consultarlo había que trasladarse hasta el recinto _____, ofrecer a Apolo una tarta hecha con miel y _____ una cabra, que se quemaba en una hoguera rociándola con agua. El oráculo estaba a cargo de una anciana, la Pitia. Tras la pregunta que le hacía el _____, la _____, instalada en la _____ del templo, entraba en comunicación con el dios.

Ejercicio 6.

A) Relaciona a los tres personajes mitológicos con su condición y su significado.

Deucalión

Zeus

Prometeo

titán

rey

dios

Ser sobrenatural que puede ser adorado, respetado o temido por sus adeptos y seguidores. Pueden ser concebidos como las autoridades o controladores de cada aspecto de la vida humana (tales como el nacimiento, la muerte o la otra vida) y los creadores de la Tierra o el Universo.

Eran una raza de poderosas deidades relacionadas con diversos conceptos primordiales, algunos de los cuales simplemente se extrapolaban de sus nombres: el océano y la tierra, el sol y la luna, la memoria y la ley natural.

Gobernante de una etnia, nación o estado que normalmente recibe su cargo de manera heredada y cuyo poder puede ser absoluto, ceremonial o limitado. Es relativamente común que su puesto se asocie a alguna leyenda de carácter mítico, asociada a una intervención divina.

B) Buscan las figuras análogas en tu cultura.

Cultura grecolatina	Cultura china
Dios	
Titán	
Rey	

SESIÓN 6

ACTIVIDAD 8 - TU CULTURA EN ESPAÑOL

Ejercicio 1.

A) Demuestra que también conoces este mito ordenándolo correctamente.

Al principio Nü Wa hizo las figuras una a una, a mano, pero después de haber creado un gran número de esta manera lenta [...] puso un trozo de caña en el barro del río y, cada vez que lo sacaba, caían al suelo gotas de barro que se transformaban instantáneamente en hombres y mujeres.

El dios más importante era una diosa madre llamada Nü Wa, la cual fue creadora y portadora del orden. Tenía forma de ser humano en la parte superior de su cuerpo, con cara humana y brazos humanos, pero su parte inferior era como la de un dragón.

Al cabo de un tiempo hubo quien dijo que aquellos a los que modeló con sus propias manos eran los afortunados y los bien dotados del mundo, mientras que los que fueron creados expulsando la caña fuera del agua eran los más pobres y menos afortunados.

Cuando el Universo tomó forma y se completó con el Sol, la Luna, las montañas, los ríos, las plantas y los animales, aun no existía la gente. La Tierra fue habitada por dioses, gigantes y otras criaturas monstruosas.

Nü Wa viajó por el mundo, y a pesar de encontrarlo rico y bello, se sintió sola y triste porque no había seres humanos, y Nü Wa quería la compañía de gente que pudiera querer, sentir y pensar como lo hacía ella.

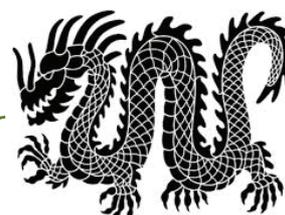
Un día fue al gran río Amarillo. Del lecho del río sacó puñados de arcilla amarilla y modeló pequeños muñecos, les hizo cabeza, brazos y piernas para que pudieran caminar de pie. Puso mucho cuidado en hacer estas figurillas y el resultado le gustó. Sopló vida en ellas y quedó encantada viéndolas saltar y bailar a su alrededor, gritando y llamándola jubilosamente madre.

B) Vuelve a leerlo ordenado y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué cosas había cuando el Universo tomó forma?
- ¿Quién habitaba la Tierra?
- ¿Quién era el dios más importante? ¿Cómo era?
- ¿Por qué decidió crear a los humanos?
- ¿Qué dos formas utilizó para crearlos? ¿Con qué consecuencias?

C) Reflexionemos juntos: tiempo incierto, personaje mítico, explicación de hechos... ¿Crees, según tu parecer, que responden al concepto de mito que trabajamos en la segunda sesión?

Me da la sensación de que...



Ejercicio 2.

Imagen 43. Culturas antiguas

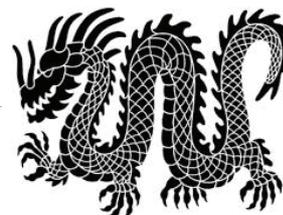


Lee nuevamente con atención el siguiente párrafo del mito:

«Un día fue al gran río Amarillo. Del lecho del río sacó puñados de arcilla amarilla y modeló pequeños muñecos, les hizo cabeza, brazos y piernas para que pudieran caminar de pie. Puso mucho cuidado en hacer estas figurillas y el resultado le gustó. Sopló vida en ellas y quedó encantada viéndolas saltar y bailar a su alrededor, gritando y llamándola jubilosamente madre».

A) Según el mito, Nü Wa creó a los humanos con arcilla amarilla del río Amarillo, ¿crees que esa es la razón por la que los chinos son considerados la «raza amarilla»?

Yo (no) estoy de acuerdo con que...
(No) Se puede decir que...



B) A continuación, te mostramos el fragmento de un texto que trata sobre el color amarillo. Presta atención y responde si es verdadero o falso.

¿Qué significado tiene el color amarillo?

El amarillo ha sido, desde siempre, el color de mayor nobleza en China. En la antigüedad, el techo del Palacio Imperial, el vestido del emperador y la corona eran de colores dorados. Es más, actualmente, la bandera nacional de China luce cinco estrellas doradas.

El amarillo fue el color de la familia imperial y su uso estaba prohibido para los demás, con excepción de los lugares budistas donde el amarillo representaba nobleza y elevación; de ahí que los templos budistas, las estatuas de Buda y el traje de los monjes estén teñidos de dorado.

El amarillo está relacionado con el sol y el oro. Para los chinos, el amarillo simboliza la tierra, la cosecha, el oro, la riqueza y el calor, y nos hace pensar en la claridad, la esperanza, la nobleza, la alegría, la prosperidad y la brillantez. Algunos términos relacionados con este color son el río Amarillo, la tierra amarilla, la raza amarilla y el dragón amarillo, los cuales reflejan notablemente el rasgo de la cultura china. Por lo general, el amarillo está relacionado con los buenos sentimientos.

(Lu Zhongmin, 29/02/2012, http://www.chinatoday.mx/cul/ChCul/content/2012-02/29/content_428862.htm

[Consulta: 10/02/2021] Texto adaptado)

- | | V | F |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. El amarillo en todo momento has sido el color de mayor nobleza en China | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hoy en día la bandera China tiene cinco estrellas doradas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. El amarillo es el color de la familia imperial y los demás no pueden usarlo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. El amarillo está asociado al sol y el oro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. El oro y la riqueza se asocian al amarillo; la tierra y la cosecha al verde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. La raza amarilla está asociada al dragón amarillo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. La cultura china se ve reflejada en el valor del color amarillo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Habitualmente, el amarillo está relacionado con sentimientos positivos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ACTIVIDAD 9 - TRABAJAMOS LOS DOS MITOS

Ejercicio 1.

Como habrás podido comprobar, entre ambos mitos hay una diferencia fundamental



A) A continuación, te mostramos un conjunto de dichos populares españoles relacionados con esa dualidad de humano/Dios creador. Coloca cada refrán en el lugar que consideres oportuno.

Más vale a quien Dios ayuda, que quien mucho madruga
Quien trabaja con afán, pronto ganará su pan
Dios aprieta pero no ahoga
El que algo quiere, algo le cuesta
A quien madruga, Dios le ayuda
No hay atajo sin trabajo
De Dios para abajo, cada cual vive de su trabajo
Por el trabajo llegan arriba los que están abajo
Dios los cría y ellos se juntan
Quien toma a Dios por padrino, va tranquilo en su camino
Dios castiga sin palo ni piedra
Trabaja y no comerás paja
El hombre propone y Dios dispone
Lo que más trabajo cuesta, más dulce se muestra

Humano ser creador

Dios ser creador

B) ¿Serías capaz de escribir tres dichos similares que se usen en chino?

Humano ser creador

Dios ser creador

Ejercicios 2.

Vamos a reflexionar brevemente sobre un tema que en la próxima sesión se trabajará más profundamente: las diferencias de sexo y clase.

diferencias de sexo

diferencias de clase

Mito grecolatino

Mito chino

Hombres y Mujeres



Imagen 44. *Diferencias de sexo*

Ricos y Pobres



Imagen 45. *Diferencias de clase*

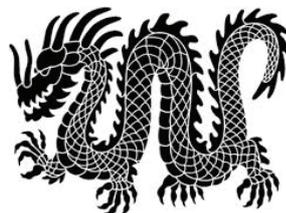
¿Qué quiere decir diferencia de sexo?

¿Qué significa «clase» en este contexto?

¿Qué relación tiene con el género?

¿Te parece normal que existan?

A mi entender...
A mi parecer...
Me da la impresión...



ACTIVIDAD 10 – REPASO

Ejercicio 1.

En la próxima sesión profundizaremos en las ideas principales que estos mitos nos ofrecen, pero ahora vamos a debatir brevemente para marcar el camino. Para ello, presta atención a la información y debatan las preguntas:



SESIÓN 7

ACTIVIDAD 11 - MÁS ALLÁ DE LOS MITOS

Presta atención a las dos imágenes y a los finales de los mitos que aparecen a continuación, porque a partir de ellos «viajaremos» más allá de los mitos para trabajar tres temas de gran actualidad en España y en buena parte del mundo.



Imagen 46: Deucalión y Pirra II

«[...] cogió piedras y las arrojó por encima de su cabeza, y las que arrojó Deucalión se hicieron varones y las que arrojó Pirra, mujeres».



Imagen 47. Nü Wa diosa creadora III

«[...] aquellos a los que modeló con sus propias manos eran los afortunados y los bien dotados del mundo, mientras que los que fueron creados expulsando la caña fuera del agua eran los más pobres y menos afortunados».

BLOQUE TEMÁTICO I

Ejercicio 1.

En los dos mitos trabajados hemos visto como los seres humanos fueron creados con piedras o arcilla, pero ¿cuántas formas de reproducción crees que hay?

A) Haremos una actividad en parejas. Cada alumno tendrá dos títulos y dos textos que no se relacionan entre sí, pero sí con los de su compañero. Entre los dos tendrán que conseguir ordenarlos correctamente para obtener la información sin usar el diccionario.

Los 4 métodos de reproducción asistida más comunes

1. Programación del ciclo femenino:

3. Fecundación *in vitro*:

después de seleccionar los espermatozoides los inyectan cerca al óvulo en el tiempo adecuado.

en vez de realizar la concepción en la matriz, juntan a los espermatozoides con los óvulos y los fecundan en un laboratorio. Después colocan el óvulo fertilizado en la matriz de la madre.

2. Inseminación artificial:

4. Gestación subrogada:

se estimula la ovulación y se programa el mejor momento para concebir de una manera natural con relaciones sexuales entre los cónyuges.

usando el óvulo de la madre y los espermatozoides del padre, efectúan la fecundación *in vitro* y colocan el óvulo fecundado en el vientre alquilado de una mujer que se ofrece.

B) Ahora individualmente busca el significado de las palabras que te presentamos.

	Significado	Chino
reproducción		
asistida		
óvulo		
ovulación		
cónyuges		
espermatozoides		
concepción		
matriz		
fecundación		
fertilizado		
<i>in vitro</i>		
gestación		
subrogado		

C) En España son muchas las parejas que acuden a estas técnicas de reproducción asistida. A continuación, te damos varias posibilidades para que escojas la que consideres más adecuada y la argumentes.

enfermedad infertilidad escasez de dinero edad avanzada homosexualidad

<p>Pudiera ser que.../Para mí que.../Cabe la posibilidad de que...</p>
--

Ejercicio 2.

¿Por qué la reproducción asistida provoca tantos embarazos múltiples?

La edad para ser padres se ha retrasado mucho en España en estas últimas décadas y, con ello, han aumentado las dificultades para que tenga lugar un embarazo. Por ello, la reproducción asistida es cada vez más utilizada a la hora de lograr este sueño para muchas familias españolas. Mientras que un 2-3% de los embarazos naturales son múltiples, en la reproducción asistida alcanzan el 20% de los casos, ¿por qué? El vicepresidente de la Sociedad Española de Fertilidad (SEF), Gorka Barrenetxea, comenta que en los diferentes procedimientos de reproducción asistida, y específicamente en los tratamientos de fecundación *in vitro*, se transfiere habitualmente más de un embrión al útero, con el objetivo de obtener un embarazo con el menor número de intentos posibles.

En concreto, la legislación española permite transferir a la futura madre hasta tres embriones, si bien, el también director médico de la Clínica Reproducción Bilbao y profesor titular de la Universidad del País Vasco (UPV) celebra que, «afortunadamente», en España se tienda cada vez más a realizar transferencias más selectivas reduciendo el número de embriones, con el objetivo de reducir los embarazos múltiples.

"Cada vez más se consiguen embarazos de un solo niño sano. Un embarazo múltiple constituye un riesgo que se debe evitar. De hecho, se aprecia un incremento progresivo de la transferencia de embriones únicos y una reducción bastante significativa de la transferencia de tres embriones", aclara. Barrenetxea subraya además que el objetivo final es que todos los centros de España de reproducción asistida transfieran un máximo de dos embriones para conseguir con éxito un embarazo.

(Ep/Madrid, 13/03/2017 <http://www.laopinion.es/vida-y-estilo/salud/2017/03/13/embarazosmultiples-reproduccion-asistida/757318.html> [Consulta: 10/02/2021] Texto adaptado)

- | A) Responde si es verdadero o falso. | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. La reproducción asistida se usa porque se desean muchos hijos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Los embarazos múltiples por reproducción asistida se multiplican por 10 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. En la fecundación <i>in vitro</i> se transfieren varios embriones para aumentar las posibilidades de embarazo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. La legislación española permite transferir hasta tres embriones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. El profesor de la UPV considera afortunado que se reduzca la transferencia de embriones para reducir los embarazos múltiples | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Un embarazo múltiple constituye un riesgo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. El objetivo que en España se transfiera un máximo de dos embriones para tener un embarazo doble | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

B) ¿Serías capaz de indicar la idea principal de la noticia?

BLOQUE TEMÁTICO II

Ejercicio 1.

En el mito grecolatino vimos cómo fueron creados los hombres y las mujeres, además, en el Apartado C) del Ejercicio 2 de la Actividad 9 hablamos de las diferencias de sexo, pero ¿qué sabes de la sexualidad humana?

A) Explica qué te sugiere la siguiente imagen



Imagen 48. *Inclinaciones sexuales*

Pudiera ser que...
Para mí que...
Cabe la posibilidad de que...



B) A continuación, une cada concepto con su definición

Heterosexual	que siente inclinación sexual hacia personas de su mismo sexo
Transexual	que siente inclinación sexual hacia personas del sexo contrario
Homosexual	que se siente del sexo contrario y mediante tratamiento o cirugía adquiere los caracteres sexuales de dicho sexo

Ejercicios 2.

Lee la siguiente noticia y responde a las preguntas:

La bailarina que antes fue bailarín

JinXing (Shenyang, China, 1967) es una de las personas más conocidas de China. Ha sido bailarina, coronel del Ejército, presentadora de televisión, juez de *realities*, empresaria, actriz e icono cultural. Y antes de lograr todo esto, era un hombre.

Imagen 49. JinXing



"Desde los seis años sabía que algo no estaba bien. Cuando había tormenta imaginaba que si un relámpago caía sobre mí, tal vez podría convertirme en una niña", ha explicado la artista en conferencias internacionales.

Ingresó a los nueve años en una academia de baile del Ejército chino, herramienta de propaganda de las fuerzas armadas durante la revolución cultural. Bajo disciplina castrense aprendió a manejar armas, pero también ballet ruso y ópera china.

De adolescente descubrió su sexualidad, pero decidió ignorarla porque no sabía cómo clasificarse y por lo complicado de hacerla pública en su país: "Decidí que solo podría estar cómoda si primero lograba ser famosa. Puse todo mi esfuerzo en el baile con el objetivo de ser la mejor". A los 18 años se alzó con el premio del campeonato nacional. JinXing era el primer hombre que bailaba en puntas y el ejército presumía del logro —le ascendió a coronel—.

Dos años después ganó una beca para estudiar danza en Nueva York. Allí descubrió la transexualidad y, tras ocho años, volvió a su país de origen para operarse. "Algunos me decían: 'Quizás te conviertas en una mujer y nadie te quiera'. Y yo les respondía: 'Quiero que la gente me quiera por la persona que soy'".

JinXing se convirtió en 1995 en la primera transexual en China que logró el reconocimiento del Gobierno. Ella lo resume así: "La felicidad completa cuesta el dolor absoluto. Solo el que sufre y lucha puede vivir".

(Xavier Fontdeglòria, 24/04/2017, http://elpais.com/elpais/2017/04/21/gente/1492773061_611562.html
[Consulta: 10/02/2021] Texto adaptado)

- ¿Qué sintió JinXing a los seis años? ¿Por qué crees que lo sintió?
- ¿Cuándo descubrió su sexualidad? ¿Por qué decidió ignorarla?
- ¿Por qué consideras que no sabía clasificarse? ¿Por qué podía ser duro en su país?
- ¿Por qué crees que pensaba que ser famosa le ayudaría a estar cómoda?
- ¿Qué opinas que significa que «descubrió» la transexualidad?
- ¿Por qué la gente le decía que si se convertía en mujer quizá nadie la querría?
- ¿Qué opinas de su respuesta? ¿Y de la frase final?

BLOQUE TEMÁTICO III

En el mito chino vimos como Nü Wa creó a los ricos y afortunados trabajando cuidadosamente con sus manos y a los pobres y desafortunados rápidamente con una caña, además, en el Apartado C) del Ejercicio 2 de la Actividad 9 hablamos de las diferencias de clase, ahora vamos a profundizar en ello.

Ejercicio 1.

A) A continuación, verás unas expresiones. Algunas indican que las cosas se hacen con paciencia y otras con prisas. Intenta colocarlas en el lugar correspondiente atendiendo a las imágenes.

Con amor	Con displicencia	Al trancazo	Con atención	Con esmero
A la carrera	Con cabeza	Con sentimiento	A la ligera	De aquella manera



Imagen 50: Nü Wa diosa creadora

--	--

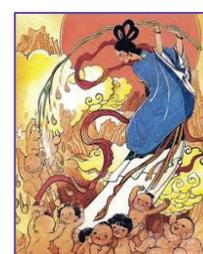


Imagen 51: Nü Wa diosa creadora II

B) Probablemente ya seas un «experto» en la cultura español, ¿podrías indicar tres cosas que los españoles hacemos «tranquila y delicadamente» y otras tres que hagamos «a las prisas y bruscamente»? ¿Podrías hacerlo sobre los chinos también?

Españoles		Chinos	
con esmero	a la ligera	con esmero	a la ligera

C) A continuación, te presentamos una expresión muy típica en español. Entre todos vamos a averiguar el significado a y a debatir si estamos de acuerdo o no.

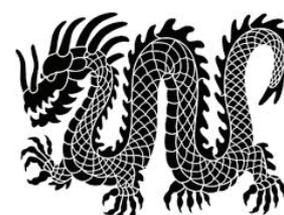
«La paciencia es la madre de todas las ciencias»

Yo estoy de acuerdo con...

Yo estoy de acuerdo en lo que...

No me convence...

No se puede decir que...



Ejercicio 2.

A) ¿Serías capaz de rebatir la idea de que el dinero te hace afortunado? En el siguiente apartado tendrás que dar opciones en las que el dinero te hace afortunado y viceversa, y opciones en las que con la falta de dinero ocurre lo mismo.

 <p>Imagen 52. Billetes</p>		 <p>Imagen 53. Moneda</p>	
afortunado	desafortunado	afortunado	desafortunado

B) Te presentamos tres refranes españoles que hablan del dinero. Intenta explicar su significado.

Si el dinero va por delante, todos los caminos están abiertos

El dinero no da la felicidad, pero ayuda

No es más rico quien más tiene, sino quien menos necesita

Ejercicio 3. (5 min)

En China tienen un concepto muy interesante: «tener relaciones» (关系). Vamos a debatir si consideran que para tener fortuna es más importante el dinero o las relaciones.

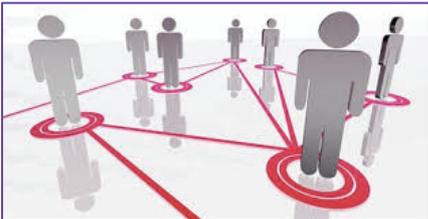


Imagen 54. Interconectados

Desde mi punto de vista...
Bajo mi punto de vista...





Imagen 55. Tener dinero

ACTIVIDAD 12 - REPASO

Ejercicio 1.

A continuación, te mostramos todos los conceptos trabajados en esta sesión. Sitúa a cada uno en el bloque correspondiente escribiendo 1, 2 ó 3.

BLOQUE I

formas de reproducción

de aquella manera reproducción asistida a la carrera

transexual con cabeza escasez de dinero con amor

gestación subrogada con displicencia afortunado dinero

sentirse del sexo contrario homosexualidad al trancazo

fecundación *in vitro* embarazos múltiples relaciones

BLOQUE II

diferencias de sexo

inclinación sexual hacia personas de su mismo sexo prisas

heterosexual a la ligera embarazos múltiples rico

fecundación *in vitro* infertilidad embarazos múltiples

con sentimiento enfermedad inseminación artificial

BLOQUE III

diferencias de clases

inclinación sexual hacia personas del sexo contrario con atención

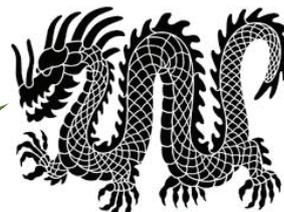
desafortunado infertilidad con esmero paciencia

edad avanzada programación del ciclo femenino pobre

Ejercicio 2.

Para acabar con esta sesión te mostramos otro dicho popular español con el que reflexionar sobre los hechos que narran los mitos y que hemos trabajado y la realidad actual del ser humano

«De aquellos polvos estos lodos»



SESIÓN 8

ACTIVIDAD 13 - EL ORIGEN DEL FUEGO

Ejercicio 1.

A) Para finalizar trabajaremos el tercer gran tema mitológico. Miren la palabra y la imagen y usen 5 minutos para reflexionar y buscar en el diccionario de manera individual otras palabras que puedan tener relación.

EVOLUCIÓN



Imagen 56. *Posesión del fuego*

¿Qué palabras han encontrado que se relacionen? Anótenlas a continuación:

- -
 -
- -
 -
- -
 -
- -
 -

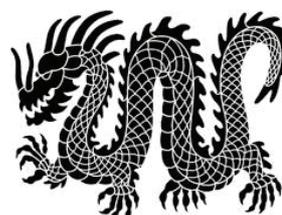
B) En segundo lugar, vamos a trabajar por parejas. Por turnos, un alumno (A) le dirá al otro (B) las palabras que ha buscado y este tratará de explicar el significado y si no es capaz, se apuntará esa palabra para su propia lista. Después cambio de turno.

Lista del estudiante A

Lista del estudiante B

C) Ahora vamos a debatir sobre qué relación tienen la palabra y la imagen:

En mi modesta opinión...
En mi humilde opinión...



Ejercicio 2.

A) En parejas, el alumno A buscará lo que pueda sobre la consecución del fuego por el hombre en la mitología grecolatina y el alumno B en la china. A continuación, harán un cartel que pegarán en la pared para compararlo con el de los otros compañeros.

explicación de la consecución del fuego	
mitología griega	mitología china

Ejercicio 3.

A) En primer lugar haz una pequeña biografía de manera individual.

Platón fue...

Ejercicio 4. (25 min)

A continuación, vamos a leer una parte del mito de Prometeo y a trabajar con él.

«Era un tiempo en el que existían los dioses, pero no las especies mortales. [...] Cuando se disponían a sacarlas a la luz, mandaron a Prometeo y Epimeteo que las revistiesen de facultades distribuyéndolas convenientemente entre ellas. Epimeteo pidió a Prometeo que le permitiese a él hacer la distribución. [...] Pero como Epimeteo no era del todo sabio, gastó, sin darse cuenta, todas las facultades en los brutos [...] Pero quedaba aún sin equipar la especie humana y no sabía qué hacer. Hallándose en ese trance, llega Prometeo para supervisar la distribución. Ve a todos los animales armoniosamente equipados y al hombre, en cambio, desnudo, sin calzado, sin abrigo e inerte. Y ya era inminente el día señalado por el destino en el que el hombre debía salir de la tierra a la luz. Ante la imposibilidad de encontrar un medio de salvación para el hombre, [...] Prometeo entró furtivamente al taller común de Atenea y Hefesto en el que practicaban juntos sus artes y, robando el arte del fuego de Hefesto y las demás de Atenea, se las dio al hombre. Y, debido a esto, el hombre adquiere los recursos necesarios para la vida».

A) En la sesión 5 ya trabajamos las figuras de Zeus y Prometeo, el dios y el titán. En esta ocasión aparecen tres nuevos personajes mitológicos, al que te añadimos otro llamado Japeto. Sitúa a los seis en los siguientes árboles genealógicos para conocer sus relaciones e indica cuál es la estirpe de los titanes y cuál la de los dioses.



B) Ya has descubierto quienes eran los dioses y quienes los titanes, ahora te proponemos que descubras la historia que ocurrió entre ellos.



Imagen 57. *Titanomaquia*

¿Qué ocurrió?

¿Por qué?

¿Quién fue el impulsor?

¿Cómo se llamó a ese acontecimiento mitológico?

¿Cuánto duró?

¿En dónde fueron encerrados los titanes?

C) Después de esa lucha, los dioses se dividieron los dominios. Averigua quién se quedó con qué y a que correspondía de lo que ya estudiamos en la Sesión 3.

Zeus	inframundo	Tártaro
Poseidón	cielo	Ponto
Hades	mar	Urano

Ejercicio 5.

A) En el siguiente ejercicio vamos a centrarnos en cuatro de los personajes del mito de Prometeo. A continuación, intenta colocar a cada uno con su descripción.

Prometeo	Dios del fuego y de la forja
Epimeteo	El que piensa por adelantado
Atenea	El que piensa más tarde
Hefesto	Diosa de la sabiduría y las artes

B) Ahora trabajaremos en parejas. Cada alumno resumirá el papel que juega en el mito que hemos leído dos de los personajes. Cuando hayan terminado, tendrán que ayudarse mutuamente para completar la tabla.

Alumno A	Alumno B
Prometeo:	Epimeteo:
Atenea:	Hefesto:

Alumno B	Alumno A
Epimeteo:	Prometeo:
Hefesto:	Atenea:

C) El protagonista del mito es Prometeo que roba el fuego para dárselo a los hombres:



¿Por qué crees que lo hizo?
¿Qué supuso eso para la humanidad?

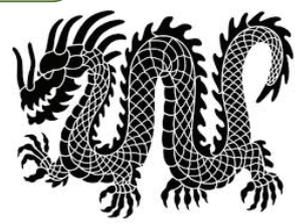


Imagen 58. Prometeo lleva el fuego a la humanidad

SESIÓN 9

ACTIVIDAD 14 - TU CULTURA EN ESPAÑOL

Ejercicio 1.

A) Demuestra que también conoces este mito ordenándolo correctamente.

Había perdido la cuenta del tiempo y de la distancia recorrida, pero un día descubrió de repente [...] el llamado «árbol del fuego». El joven se acercó y observó detenidamente de dónde salía el fuego. En el árbol, había muchas aves semejantes a los búhos que picoteaban el tronco y las ramas. Con cada picotazo, se producían chispas. [...] Entonces pensó: «¿Será posible lo mismo con las ramas de otro árbol?». Inmediatamente hizo la prueba y se produjeron chispas que luego se convirtieron en llamas al frotar incesantemente.

Existía en el Oeste distante y árido, un lugar donde no había frío, las cuatro estaciones eran como la tibia primavera y la noche brillante como el día. La causa de esto era un árbol descomunal que despedía incesantemente calor y luz y que era llamado «árbol del fuego». Quien lograra llegar hasta él para obtener algunas ramas que sirviera como semillas de fuego, sería un afortunado.

En la remota antigüedad los hombres no tenían fuego. Este estaba en manos del dios del trueno. Cierta vez, cuando pasaba por un bosque, agitó su cola chocando contra los árboles secos, lo que produjo un incendio. Los seres humanos se asombraron al ver las brillantes llamas que devoraban a los árboles y abrasaban y hacían huir a las bestias. Los humanos necesitaban el fuego, pero salvo el que les daba de casualidad el dios del trueno, no sabían dónde encontrarlo.

Cierto día, armado de arco y flechas, se despidió de su pueblo natal y marchó hacia el Oeste. Verdaderamente, encontró innumerables dificultades y peligros: venció las altas montañas trepando rocas; cruzó los ríos en una canoa hecha con un tronco y a veces tuvo que luchar contra los tigres y las boas. El calor tórrido le quemaba el cabello y la piel, y el frío riguroso le paralizaba las manos y los pies.

En aquella época, había un joven conocido por su inteligencia y valentía en todas las tribus. Era muy alto y fornido, como si fuera de hierro; tenía una energía asombrosa, y era un joven sumamente despierto y hábil. Era un experto en tirar al arco, escalar montañas y cruzar ríos, pero, en particular, se distinguía por su nobleza y porque quería traer la felicidad a la humanidad. Al saber que había un «árbol del fuego» decidió que debía ir a por el fuego para iluminar al mundo y para que los seres humanos tuvieran calor.

Lleno de alegría, regresó enseguida a su pueblo natal y transmitió el método de producir fuego a los demás, quienes a su vez lo transmitieron a otros. De ahí en adelante, la gente pudo obtener fuego en cualquier momento. Al tener el fuego, la gente podía asar o cocinar sus alimentos, calentarse en tiempo de frío riguroso, alumbrar la noche, encender las hogueras para espantar a las bestias que intentaban atacar, e incluso, fundir minerales para fabricar armas más afiladas. Producir el fuego por frotamiento fue un conocimiento que hizo a partir de ese mismo instante avanzar a la humanidad hacia la civilización.

B) Vuelve a leerlo ordenado y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Quién poseía el fuego originalmente? ¿Cómo lo descubrieron los humanos?
- ¿Cuál era la solución?
- ¿Quién decide ir a coger el fuego? ¿Por qué? ¿Cómo era?
- ¿Qué inclemencias sufrió en el viaje?
- ¿Qué descubrió en el árbol? ¿Qué idea se le ocurrió?
- ¿Qué supuso la obtención del fuego para la humanidad?



Imagen 59. *Sui Ren consigue el fuego*

C) Reflexionemos juntos: tiempo incierto, personaje mítico, explicación de hechos... ¿Crees, según tu parecer, que responden al concepto de mito que trabajamos en la segunda sesión?

Me da la sensación de que...



Ejercicio 2.

En el siguiente ejercicio vamos a trabajar las caracterizaciones que se hacen en el mito de algunos elementos.

A) En primer lugar vamos a trabajar la figura del protagonista. Busca dos sinónimos y dos antónimos de los adjetivos que se usan para describirle.

	sinónimos	antónimos
joven		
inteligente		
valiente		
alto		
fornido		
despierto		
hábil		
noble		

B) A continuación, mira lo que también se dice de él e intenta hacer lo mismo con los deportes que te proponemos:

«Experto en tirar al arco, escalar montañas y cruzar ríos que luchó contra tigres y boas, trepó rocas y cruzó ríos en canoas».



Deporte	¿Qué hace?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Imágenes 60-63. Deportes extremos I-IV

Ejercicio 3.

Los elementos y sus caracterizaciones han sido sacados del relato. Trabajaremos en grupos de tres para ponerlos correctamente. Para ello, un alumno buscará la versión en chino, otro la española y otro se encargará de ir colocándolos a partir de la traducción.

En la _____ los hombres no tenían _____. Este estaba en manos del dios del _____. Cierta vez, cuando pasaba por un _____, agitó su _____ chocando contra los _____, lo que produjo un _____. Los _____ se asombraron al ver las _____ que devoraban a los _____ y abrasaban y hacían huir a las _____. Los _____ necesitaban el _____, pero salvo el que les daba de casualidad el dios del trueno, no sabían dónde encontrarlo.

Existía en el _____, un lugar donde no había _____, las _____ eran como la _____ y la _____ como el _____. La causa de esto era un _____ que despedía _____ y _____ y que era llamado «árbol del fuego». Quien lograra llegar hasta él para obtener algunas _____ que sirviera como _____ de _____, sería un afortunado.

En aquella época, había un joven conocido por su inteligencia y valentía en todas las tribus. Era muy alto y fornido, como si fuera de _____; tenía una _____, y era sumamente despierto y hábil. Era un experto en tirar al arco, escalar _____ y cruzar _____, pero, en particular, se distinguía por su nobleza y porque quería traer la felicidad a la _____. Al saber que había un «árbol del fuego» decidió que debía ir a por el _____ para iluminar al _____ y para que los _____ tuvieran _____.

Cierto día, armado de arco y flechas, se despidió de su _____ y marchó hacia el _____. Verdaderamente, encontró _____: venció las _____ trepando _____; cruzó los _____ en una canoa hecha con un _____ y a veces tuvo que luchar contra los _____ y las _____. El _____ le quemaba el _____ y la _____, y el _____ le paralizaba las _____ y los _____.

innumerables dificultades y peligros

humanidad

fuego

calor tórrido

Oeste

pueblo natal

fuego

incendio

hierro

bestias

luz

humanos

noche brillante

manos

brillantes llamas

boas

fuego

seres humanos

ríos

calor

tronco

árboles secos

frío

semillas

altas montañas

árbol descomunal

día

rocas

remota antiqüedad

calor

montañas

árboles

piel

cuatro estaciones

ramas

energía asombrosa

tigres

ríos

pies

bosque

mundo

frío riguroso

trueno

tibia primavera

cola

fuego

seres humanos

cabello

Oeste distante y árido

Ejercicios 4.

A) En este ejercicio vamos a trabajar con los elementos naturales y animales. Escribe bajo las fotografías los elementos que aparecen en el recuadro de manera adecuada.

trueno árboles bosque incendio llamas bestias frío
 cuatro estaciones primavera noche día calor luz ramas semillas
 hierro montañas ríos mundo rocas tronco tigres boas



Imágenes 64-86. Elementos y animales I-XXII

B) A continuación, trabajaremos los adjetivos. Busca un sinónimo y un antónimo de los adjetivos que acompañan a cada sustantivo y forma un sintagma coherente.

	sinónimos	antónimos
árboles secos		
brillantes llamas		
tibia primavera		
noche brillante		
árbol descomunal		
altas montañas		
calor tórrido		
frío riguroso		

ACTIVIDAD 15 - REPASO

Ejercicio 1.

Trabajando el mito de la consecución del fuego por el hombre hemos conocido a dos personajes mitológicos muy importantes en las culturas grecolatina y china. Con la información aprendida rellena la siguiente tabla.

	Mito grecolatino	Mito chino
Protagonista		
¿Cómo era?		
¿Cómo consigue el fuego?		
¿A qué o quién se enfrenta?		
¿A quién entrega el fuego?		
¿Por qué motivo?		
¿Con qué consecuencias?		

Ejercicio 2.

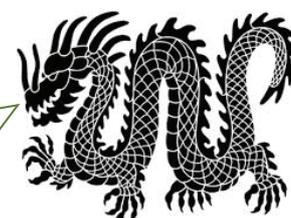
Trabajaremos en gran grupo. El profesor escribirá cada uno de los elementos naturales que hemos trabajados en un papel y los meterá en una bolsa. Los estudiantes, uno por turno, irán cogiendo un papel y tendrán que ayudar al grupo a adivinar de qué se trata sin mencionar la palabra.



¿Qué palabra falta? ¿Qué relación tiene con el final de los dos mitos?

«[...] el hombre adquiere los recursos necesarios para la vida»

«[...] hizo avanzar a la humanidad hacia la civilización»



SESIÓN 10

ACTIVIDAD 16 - MÁS ALLÁ DE LOS MITOS

Presta atención a la imagen que aparece a continuación porque es la clave de este mito y lo que nos llevará a «viajar» más allá de los mitos para trabajar tres temas.



Imagen 87: Llamas

BLOQUE TEMÁTICO I

Ejercicio 1.

Como habrás podido comprobar, entre ambos mitos hay una diferencia fundamental



A) A continuación, te mostramos un conjunto de dichos populares españoles relacionados con esa dualidad entre el esfuerzo o la falta de este para conseguir los objetivos de uno. Coloca cada refrán en el lugar que consideres oportuno.

La ley del embudo, para mí lo ancho y para ti lo agudo
Luego que tu pan comí, no me acordé de ti
El que algo quiere algo le cuesta
No hay rosas sin espinas
Uno corre tras la liebre y el otro, sin correr, la alcanza
El que quiera lapas que se moje el culo
La piedra es dura y la gota cayendo hace cavadura
El pez grande se come al chico
Unos trabajando y otros mirando
Trabajar es virtud, pero trabaja tú
Hasta arrancar un ajo cuesta trabajo
Alcanza quien no se cansa

Se roba el fuego
(no hay esfuerzo)

Hay esfuerzo para
conseguirlo

B) ¿Serías capaz de escribir tres dichos similares que se usen en chino?

Se roba el fuego
(no hay esfuerzo)

Hay esfuerzo para
conseguirlo

Ejercicio 2.

Lee la noticia e indica si es verdadero o falso.

Los chinos dan lecciones de cultura del esfuerzo

Los comerciantes asiáticos copan la mitad de las tiendas en grandes ciudades. Su espíritu de sacrificio choca con los valores sociales europeos

Imagen 88: *Cultura del esfuerzo*

Juan Roig, presidente de Mercadona, dijo el miércoles: “Cada vez hay más bazares chinos porque hacen la cultura del esfuerzo que nosotros no hacemos”. Roig habló de esa cultura del esfuerzo que, al parecer, ha perdido la sociedad española en los tiempos de bonanza económica y que habría que recuperar para salir de la profunda crisis económica que sufre el país. La época de la abundancia nos había amuermado, porque en la vida sin esfuerzo no hay éxito”, añadió ayer.



Se trata este de un viejo debate que aflora una y otra vez y que está enraizado. ¿Están los españoles apoltronados y deberían fijarse en la capacidad de esfuerzo y adaptación, por ejemplo, de los trabajadores y empresarios chinos?

“Su secreto es el esfuerzo absoluto para sacar adelante su propio negocio”, dice el presidente de la patronal madrileña Fedecam, Alfonso Tezanos. El modelo de bazares y tiendas de alimentación es el de los negocios familiares, en los que acaban trabajando todos sus miembros de tal manera que les permite abrir el máximo de horas al día, el máximo de días a la semana sin que se les disparen los costes de los empleados. Si un matrimonio tiene que trabajar un poco más no pasa nada”, explica. Todos trabajan para tener dinero en la bolsa familiar para cubrir gastos y vivir.

En realidad, esto no es muy distinto de lo que ocurría hasta hace unos 30 años en España o hace 40 o 50 en toda Europa. En ese tiempo, hemos pasado de una cultura del trabajo a una cultura del ocio. Es decir, del vivir para trabajar al trabajar para vivir.

Muchos expertos han vinculado la capacidad de sacrificio y de esfuerzo de la sociedad china con el pensamiento de Confucio. Este inculca los valores de disciplina, sentido del deber, respeto reverencial por la autoridad del padre, del jefe. Así, lo que ocurre es que cuando se pone como ejemplo a los trabajadores chinos es casi inevitable, por más que se matice, pensar en esas jornadas de trabajo interminables, con sueldos bajos y con pocas quejas. Pero, aparte de como una especie de chantaje, hay otra manera de ver esa demanda de cultura del esfuerzo, explica el catedrático José García Montalvo. Se refiere precisamente a la necesidad de esforzarse más por trabajar para uno mismo, “porque de tu propio esfuerzo depende tu futuro”.

(J.A. Aunión, 09/03/2012

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/03/08/vidayartes/1331237599_438286.html [10/02/2021] Texto adaptado)

	V	F
1. Cada vez hay más bazares chinos porque cada vez hay más chinos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Los chinos hacen la cultura del esfuerzo que no hacen los españoles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Los españoles se han amuermado porque no tienen éxito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Habría que recuperar la cultura del esfuerzo para salir de la crisis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. El secreto de los chinos es el esfuerzo absoluto por su negocio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. En los negocios familiares trabaja toda la familia para estar juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Trabajar más horas hace que se disparen los costes de los empleados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. En Europa se valora más trabajar para vivir que vivir para trabajar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. El respeto reverencial por el jefe provoca bajos sueldos y pocas quejas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. El confucionismo valora positivamente la capacidad de sacrificio y esfuerzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. El futuro de cada uno depende del esfuerzo personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ejercicio 3.

Vamos a finalizar reflexionando sobre el siguiente párrafo.

«Es por su naturaleza los hombres son casi iguales, pero con la experiencia crecen y se diferencian. Si vemos que otro hombre se esfuerza una vez, nosotros tenemos que esforzarnos cien veces más, si vemos que alguien se esfuerza cien veces, nosotros tendremos que esforzarnos mil veces. Si alguno se esfuerza en este camino, se volverá listo, aunque sea tonto y fuerte, aunque sea débil».

¿Sabes quién dijo esto?
¿Estás de acuerdo?



BLOQUE TEMÁTICO II

En el mito chino se indica que una de las cosas fundamentales que el ser humano consiguió con el fuego fue que pudo asar o cocinar sus alimentos, lo que cambió nuestra forma de cocinar, nuestra dieta y, con todo ello, nuestra vida misma.



Imagen 89. Paella



Imagen 90. Wok

Ejercicio 1.

En parejas ordenen el relato.

Las cocinas eléctricas irrumpieron en el mercado casi un siglo después, en 1906 de la mano de Albert Marsh, aunque debido a su ineficiencia y falta de potencia, no se popularizaron hasta casi otro siglo más. Hoy en día las cocinas eléctricas (ya sea vitrocerámica o inducción) se han convertido en la norma, y aunque tienen sus detractores, también forman parte de la historia del fuego en la cocina.

Con el tiempo se inventaron diferentes métodos para provocar el fuego, ya fuera con chispas producidas con piedras, maderas u otras técnicas. Lo que permitió no depender de los fenómenos naturales o la generosidad de otras tribus para conseguirlo.

Hacia el año 5.000 a.C., aparecieron también en Egipto y Babilonia los primeros hornos de adobe, que permitían asar los alimentos de forma homogénea gracias a la refracción de las paredes.

Durante miles de años el asado fue el único método de cocción, por aplicación directa de la llama o su calor sobre la pieza de carne, pescado o verdura, situada normalmente sobre la hoguera con algún sistema de sujeción rudimentario. Sin embargo, en el año 7.000 a.C., la cocina primitiva sufrió la primera gran modernización gracias al invento de las vasijas de barro en el próximo oriente, lo cual permitía no solo asar los alimentos, sino también cocerlos, calentar agua, preparar sopas... un gran avance que permitió aprovechar vegetales que no se convertían en comestibles con solo asarlos, como muchos cereales y las legumbres.

En el siglo XVII, el inventor británico John Sibthorpe patentó una versión metálica de la misma, alimentada por leña o carbón, aunque su implantación fue progresiva, ya que el proceso de cocción resultaba más lento al tener que calentar una pieza de hierro.

Se estima que fue en torno al año 500.000 a.C. cuando se descubrió por primera vez el fuego, en el sentido de que se consiguió domesticarlo, aprovechando alguna rama candente tras un incendio para luego mantenerlo y conservarlo.

Posteriormente aparecería la «cocina económica» en la que se confinaba el fuego en una cámara construida con ladrillos, para calentar una superficie de metal donde poder cocinar los alimentos. De esa manera los utensilios no estaban en contacto directo con el fuego, se disipaba menos el calor y era más sencillo acercarse para realizar las tareas habituales durante la cocción.

En el año 1802, George Bodley, patentó una versión mejorada de hierro forjado, con calentamiento uniforme y con un sistema elaborado de escapes que se convertiría en el prototipo de cocina moderna. En ese mismo año, el alemán Frederik Albert Winson preparó con gas la primera cocina de la historia. Aunque no fue hasta la década de 1830 que se construyera la primera cocina segura de gas, el primer modelo de Winson demostraba las posibilidades culinarias del gas, principalmente por su pulcritud y precisión, en comparación con los fuegos de leña y carbón.

(Minue, 02/11/2011, <https://www.directopaladar.com/cultura-gastronomica/historia-del-fuego-en-la-cocina> [Consulta: 10/02/2021] Texto adaptado)

Ejercicio 2.

A) Ahora vamos a trabajar el siguiente texto. Léelo y escoge la opción correcta.

La pirámide alimentaria

La pirámide alimentaria es una herramienta que hace llegar a la población los objetivos nutricionales o recomendaciones basadas en evidencias científicas, con el fin de educar y promocionar la salud.

Además del agua como base, la parte baja de la pirámide muestra los alimentos que debemos tomar diariamente, como los hidratos de carbono (pan, pasta, arroz, harinas, legumbres tiernas...) que, como novedad, se aconsejan en su versión integral, mientras que las papas mejor hervidas o al vapor. Asimismo, aparecen los lácteos (2-3 veces al día) semidesnatados o bajos en grasa. Son alimentos que constituyen la base de la dieta mediterránea.

También hay que consumir frutas (3-4 veces al día) y verduras y hortalizas (2-3 veces al día). En total deben sumar un mínimo de cinco raciones al día. Además, se recomienda el aceite de oliva virgen extra.

En un escalón superior encontramos las carnes rojas y carnes blancas (pollo, pavo o conejo...) y pescados de temporada, además de legumbres, huevos o frutos secos (1-3 veces al día, alternando).

Como alimentos de consumo ocasional, opcional o moderado, la pirámide muestra los procesados o embutidos, así como productos ricos en azúcar (bollería), sal (*snaks*) y grasas (untables como la mantequilla o la denominada comida rápida o basura).

(Ana Soteras, 29/03/2017, <http://www.efesalud.com/noticias/estilos-de-vida-saludable-nuevas-recomendaciones-de-la-piramide-nutricional-senc-2015/> [Consulta: 10/02/2021] Texto adaptado)

1. La pirámide alimentaria es una herramienta que sirve para:

- a) hacer llegar a la población unas recomendaciones nutricionales
- b) crear obligaciones saludables
- c) educar sobre evidencias científicas

2. Tomar lácteos 2-3 veces al día es:

- a) es bueno siempre que no sean semidesnatados o bajos en grasa
- b) igual de necesario que comer verduras y hortalizas
- c) debes asegurarte de alternar a veces 2 días y a veces 3

3. Los alimentos que pertenecen a la comida rápida

- a) son ricos en azúcar
- b) son alimentos muy fáciles y rápidos de preparar
- c) son de consumo ocasional

4. Las carnes procesadas como los embutidos

- a) hay que comerlas 1-3 veces al día alternando
- b) deben de consumirse de manera moderada
- c) forman parte de la dieta mediterránea

5. En la base de la pirámide

- a) aparecen los productos que suponen la base mediterránea
- b) son productos que deben de ser tomados en su versión integral
- c) nos indica que el agua no es un producto importante

B) A continuación, te presentamos la «pirámide alimentaria» de la dieta mediterránea.

¿Puedes reconocer los diferentes alimentos? Relaciona los grupos de alimentos con los colores:

- | |
|---------------------------|
| lácteos y cereales |
| frutas |
| legumbres y frutos secos |
| dulces |
| agua |
| carnes, pescados y huevos |

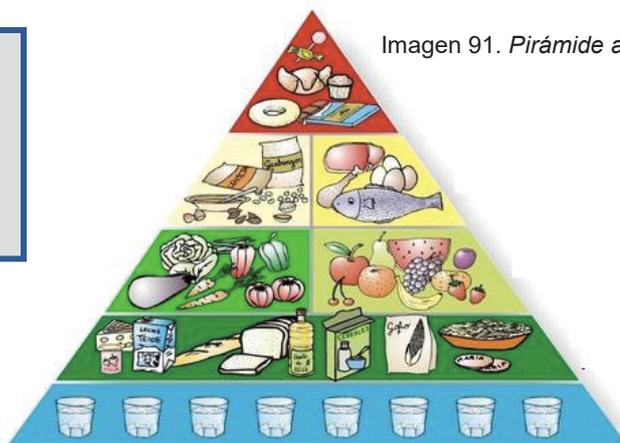
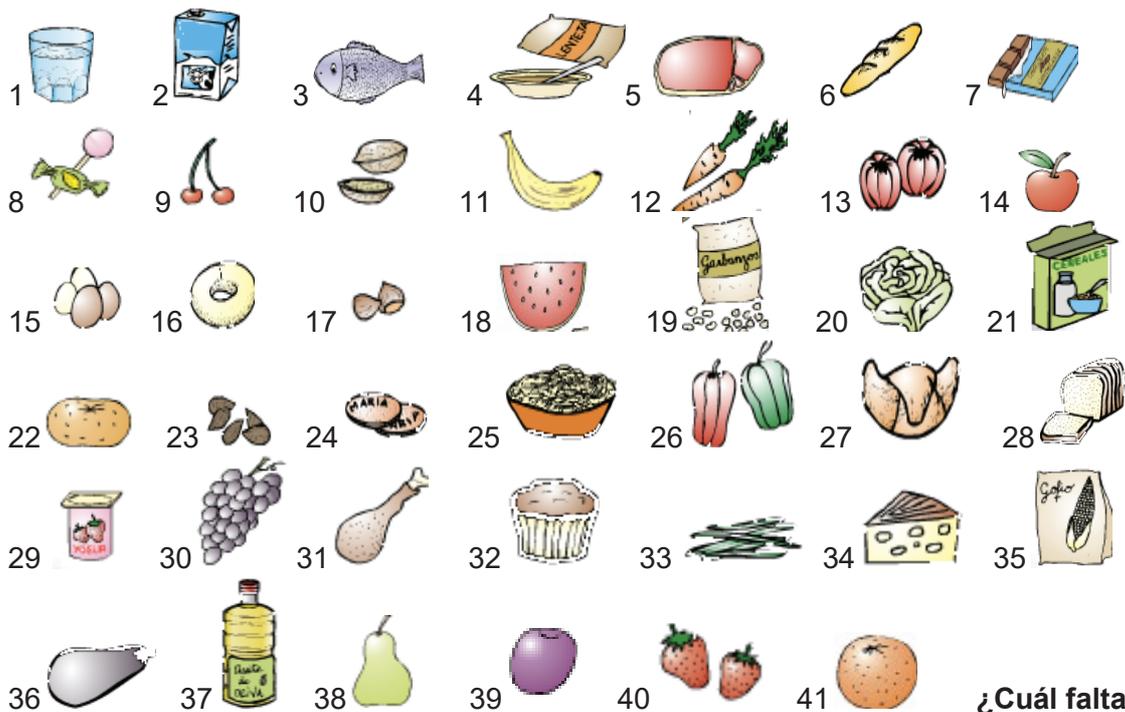


Imagen 91. Pirámide alimentaria

C) Ahora vamos a ver los nombres de los alimentos. Por parejas trata de descubrir los alimentos que le faltan a tu lista. Tu compañero tiene los que te faltan, ¿quién acabará antes de componer la lista entera?



¿Cuál falta?

1	15	29 yogur
2 leche	16 rosquilla	30
3	17	31 pollo
4 lentejas	18 sandía	32
5	19	33 judías verdes
6 pan	20 lechuga	34 queso
7	21	35
8	22 mandarina	36 berenjena
9 cerezas	23	37
10	24 galletas	38 pera
11 plátano	25	39
12	26 pimientos	40 fresas
13 tomates	27	41
14	28 pan de molde	

1 agua	15 huevos	29
2	16	30 uvas
3 pescado	17 avellanas	31
4	18	32 magdalena
5 carne	19 garbanzos	33
6	20	34
7 chocolate	21 cereales	35
8 golosinas	22	36
9	23 almendras	37 aceite
10 nueces	24	38
11	25 pasta	39 ciruela
12 zanahoria	26	40
13	27 cruasán	41 naranja
14 manzana	28	

Ejercicio 3. (5 min)

Lee el siguiente texto y contesta a las preguntas

Los homínidos (*Homo erectus*) que habitaban la tierra durante los dos primeros millones de años del Paleolítico Inferior vivían en una dependencia total respecto de su entorno. Comían vegetales y animales crudos, e incluso parece ser que eran carroñeros. Por tanto, presentaban hábitos idénticos a los de cualquier bestia. ¿Qué consecuencias tenía comer alimentos crudos?

Este tipo de alimentación era una de las principales causas de la baja esperanza de vida, pues la dentadura sufría en pocos años un gran desgaste debido a la rigidez de los alimentos. Este deterioro de los dientes ocasionaba la muerte prematura de los individuos por desnutrición. Además, en una época en la que la provisión de alimentos suponía un gran esfuerzo, el organismo de aquellos homínidos no podía aprovechar ni la mitad de lo que ingería. Asimismo, la mortalidad también era muy alta debido a enfermedades de origen alimentario evitables mediante la aplicación de calor.

El ser humano comenzó a dominar el fuego en el Paleolítico Superior, con la aparición del *Homo sapiens* (50.000 – 10.000 a.n.e.). El «gran invento» de aquella época fue la aplicación del fuego para la cocción de los alimentos. Asar la comida directamente junto a las brasas de la fogata fue el primer avance. En este sentido, la cocina es considerada un arte donde el fuego mejora tanto la seguridad alimentaria como el aprovechamiento que el organismo hace de los alimentos.

La seguridad alimentaria se incrementa porque la mayoría de patógenos no sobreviven a las altas temperaturas. El asado ejerce por ello un potente efecto conservante. Posteriormente este efecto se optimizará con el hervido (que fue posible cuando nuestros antepasados dispusieron de recipientes para albergar líquidos, es decir, cuando se desarrolló la alfarería y la cerámica.)

El mejor aprovechamiento de los alimentos cocidos se produce porque aumenta tanto la ingeribilidad como la digestibilidad de los mismos. La primera ventaja se debe a que los alimentos adquieren una textura más tierna, al ablandarse las estructuras fibrosas, difíciles de masticar. Con esta modificación de la textura el hombre de antaño pudo masticar más eficientemente. Se reduciría por ello la mortalidad debida a la pérdida prematura de la dentadura. Por lo que respecta al incremento de la digestibilidad, la aplicación de calor permite un mejor aprovechamiento de los alimentos, principalmente porque mejora la digestibilidad de las proteínas y, también, porque aumenta la absorción de algunos nutrientes como el hierro.

(M^a Victoria Mora Gómez, 2010, <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14125/1/EI%20fuego.pdf>
[Consulta: 10/02/2021] Texto adaptado)

- ¿En qué sentido los homínidos del Paleolítico Inferior eran idénticos a las bestias?
- ¿Cuál era la causa de la muerte prematura?
- ¿En qué podía ayudar la aplicación del calor a la comida?
- ¿Cuál fue el «gran invento» del *homo sapiens*?
- ¿Por qué se considera que la cocina es un arte?
- ¿Qué relación hay entre el uso del fuego y los patógenos?
- ¿Qué se consiguió con el desarrollo de la alfarería y la cerámica?
- ¿Qué dos formas de aprovechamiento se consiguen con la cocción?
- ¿Qué es la ingeribilidad?
- ¿Por qué redujo la mortalidad prematura?
- ¿En qué afectó la aplicación del calor a las proteínas y los nutrientes?

BLOQUE TEMÁTICO III

Otro tema que se comenta en el mito chino es que el fuego hizo avanzar al hombre hacia la civilización. Vamos a trabajar brevemente este tema, ya que nos servirá para hacer una Tarea Final en la última sesión.

Ejercicio 1.

Lee el comienzo del texto y luego coloca cada párrafo en el lugar adecuado.

Hace unos dos millones de años el *homo erectus* vagaba intentando forrajear alimentos que le dotaran de la energía necesaria para sobrevivir. Al no poseer ni garras ni colmillos no era capaz de enfrentarse a las grandes fieras para obtener comida, sin mencionar que era una fácil presa de ellas y su alimentación se basaba en la comida cruda y la carroña. Hace aproximadamente 800 mil años descubrió el fuego y aprendió a utilizarlo, trayendo importantes consecuencias:

Luz y calor

Protección y cacería

Comida cocinada

Salud

Humanización

Tanto la vida en comunidades, fortalecida al amparo del hogar y enriquecida con interacciones sociales, como la influencia de la dieta en su anatomía, especialmente en el cerebro, crearon las condiciones para que una nueva era surgiera, emergiendo de ella otro eslabón más de nuestra evolución. La verdadera importancia del fuego en la evolución humana recae en la determinación que tuvo sobre su cerebro y, consecuentemente, en el desarrollo de su mente, la más poderosa adquisición de nuestra especie, que nos distingue y eleva en el reino animal.

Con el fuego se ampliaba el número de productos que se podían comer; se almacenaba comida para el invierno y se preparaba alimento de consistencia suave. Todo ello duplicó los años de vida. Asimismo, se incrementaron las calorías obtenibles por el sistema digestivo y se redujo el costo energético de la digestión. De ahí que hubiera más energía metabólica para que el organismo realizara otros procesos. El sistema nervioso se vio así considerablemente favorecido.

Mientras la vida de estos homínidos era diurna y al caer la noche se retiraba a dormir o a estar sentado en silencio en su nicho, una vez que apareció el fuego puedo tener una vida nocturna. Además, tenía una forma nueva de protegerse de las bajas temperaturas del invierno, que podía utilizar dentro de su caverna o a la intemperie.

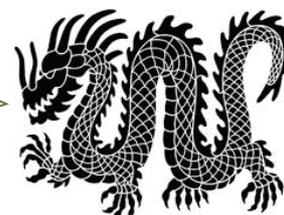
Con él se esterilizaban instrumentos y heridas. Otro uso dado fue al hervir las plantas para obtener brebajes con poderes curativos; al inhalar el vapor se descongestionaban las vías respiratorias. Un dato interesante es que tan solo hirviendo la corteza de sauce se obtenía una sustancia cuyo ingrediente activo es la aspirina.

Recordemos que en su época pululaban las criaturas salvajes y gracias al fuego pudo defenderse de sus depredadores. Junto a la defensa encontró una nueva manera de obtener alimentos: la cacería. El fuego no solo ahuyenta bestias, sino que ayuda a mejorar las herramientas para la caza.

(Ruth Lelyen, <http://www.vix.com/es/btg/curiosidades/4482/importancia-del-fuego-en-la-evolucion-humana-descubrimiento-y-consecuencias-i> [Consulta: 10/02/2021] Texto adaptado)

Ejercicio 2.

¿Qué entiendes por «humanización»?
¿Qué relación tiene con los términos «cultura» y «civilización»?



ACTIVIDAD 17 - REPASO

Ejercicio 1.

Contesta a las siguientes preguntas usando tus propias palabras, pero atendiendo a lo estudiado en esta sesión:

- ¿Qué es el esfuerzo?

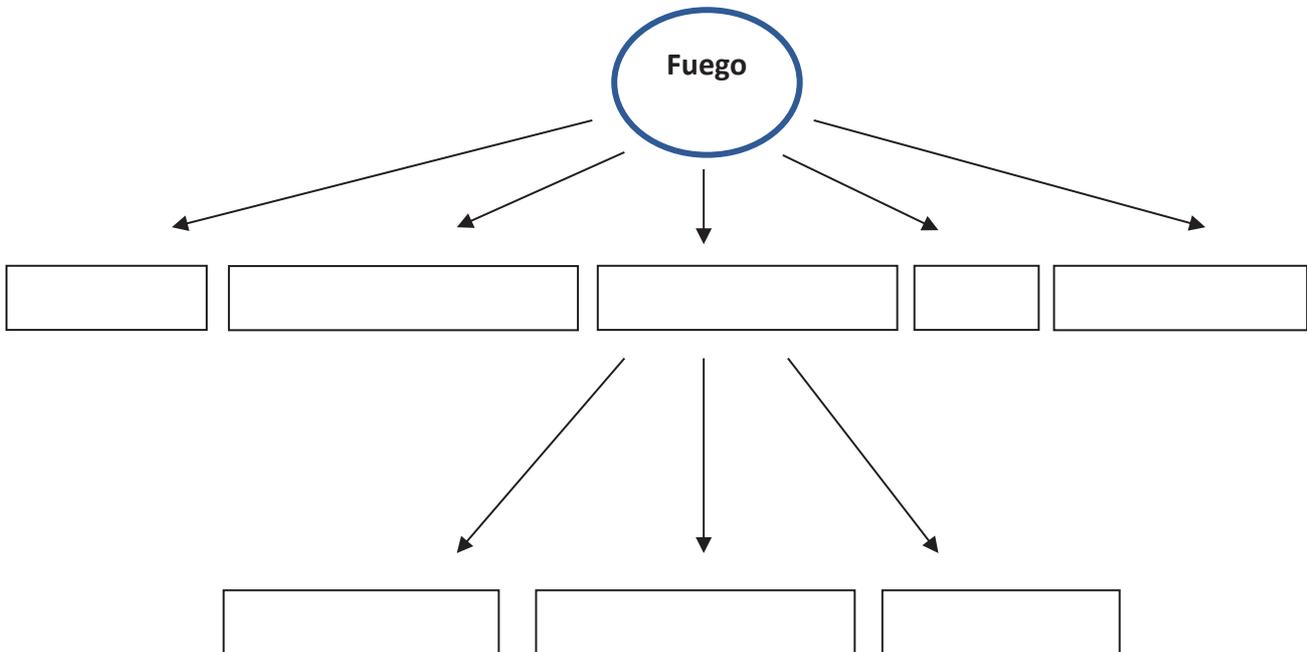
- ¿Qué es la cultura del esfuerzo? ¿Qué ejemplos se han usado?

- ¿En dónde, en los mitos trabajados, se ve el esfuerzo o la falta de este?

Ejercicio 2.

Con respecto al papel del fuego hemos estudiado varias cosas. Rellena el siguiente esquema con los datos del recuadro para refrescarlos.

luz y calor	consecuencias	comida cocinada
salud	formas de cocinar	protección y cacería
camino a la humanización		pirámide alimentaria



SESIÓN 11

ACTIVIDAD 18 - TAREA FINAL

A lo largo de estas sesiones hemos trabajado la forma en que las culturas grecolatina y china explican varios temas a partir de sus mitos, lo que también nos ha permitido estudiar otras muchas cosas. Asimismo, hemos ido realizando una serie de carteles que ponen en relación la visión de cada cultura sobre cada uno de los temas.

En grupos de cuatro, para finalizar, haremos una tarea final que constará de cuatro partes:

Tarea Final

Tarea 1.

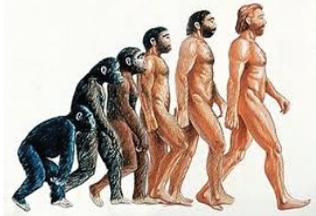
A partir de la información que hay en los carteles que han ido realizando y que están pegados en la pared, realicen un nuevo cartel como resumen de los tres temas:

Creación del universo Creación del ser humano Consecución del fuego

Mitología grecolatina		Mitología china	
			
			
			

Tarea 2.

Utilizando ese mismo cartel que han realizado pongan en relación la visión de los mitos con la visión científica representada en las fotos de la derecha.

Mitología grecolatina		Mitología china		Visión científica	
					
					
					

Imágenes 92-94. Visión científica I-II-III

Tarea 3.

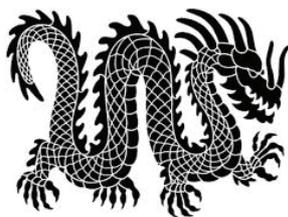
A continuación, cada grupo tendrá 10 minutos para hacer una exposición oral en la que muestre el cartel realizado y ponga en relación los mitos trabajados y la visión científica.



Imagen 95. *Exposición oral*

Tarea 4.

Pondremos punto final con un debate en el que reflexionaremos sobre el valor de los mitos en su momento para explicar fenómenos que hoy en día se explican a través de la ciencia.



Índice de imágenes usadas en la unidad didáctica

- Imagen 1:** *Culturas antiguas.*
- Imágenes 2 y 3:** adaptadas de la imagen 10.
- Imagen 4:** *Mundo occidental.*
- Imagen 5:** *Origen del cosmos.*
- Imagen 6:** *Origen del cosmos II.*
- Imagen 7:** *Origen del cosmos III.*
- Imagen 8:** *Origen del cosmos IV.*
- Imagen 9:** *El mundo de la cosmogonía.*
- Imagen 10:** *Gea y Urano.*
- Imágenes 11-25:** *Cuerpo XI-XXV.*
- Imágenes 26-37:** *Personajes de la Cosmogonía I-XII.*
- Imagen 38:** *Pan Gu y el huevo cósmico II.*
- Imagen 39:** *Pan Gu y el huevo cósmico III.*
- Imagen 40:** *Pan Gu y el huevo cósmico IV.*
- Imagen 41:** *La creación de Adán, Miguel Ángel, Capilla Sixtina, Vaticano.*
- Imagen 42:** *Oráculo de Delfos.*
- Imagen 43:** *Culturas antiguas*
- Imagen 44:** *Diferencias de sexo.*
- Imagen 45:** *Diferencias de clase.*
- Imagen 46:** *Deucalión y Pirra II*
- Imagen 47:** *Nü Wa diosa creadora III.*
- Imagen 48:** *Inclinaciones sexuales.*
- Imagen 49:** *Jinxing, Getty Images, El País, La bailarina que antes fue bailarín.*
- Imagen 50:** *Nü Wa diosa creadora*
- Imagen 51:** *Nü Wa diosa creadora II*
- Imagen 52:** *Billetes.*
- Imagen 53:** *Moneda.*
- Imagen 54:** *Interconectados.*
- Imagen 55:** *Tener dinero.*
- Imagen 56:** *Posesión del fuego.*
- Imagen 57:** *Titanomaquia*
- Imagen 58:** *Prometeo lleva el fuego a la humanidad, Heinrich Friedrich Füger.*
- Imagen 59:** *Sui Ren consigue el fuego.*
- Imágenes 60-63:** *Deportes extremos I-IV.*
- Imágenes 64-86:** *Elementos y animales I-XXII.*
- Imagen 87:** *Llamas.*
- Imagen 88:** *Cultura del esfuerzo, Cristóbal Manuel, El País, Los chinos dan lecciones de cultura del esfuerzo.*
- Imagen 89:** *Paella.*
- Imagen 90:** *Wok.*
- Imagen 91:** *Pirámide alimentaria.*
- Imágenes 92-94:** *Visión científica I-II-III.*
- Imagen 95:** *Exposición oral.*

ANEXO III. Soluciones a las actividades con respuesta cerrada

SESIÓN 1

ACTIVIDAD 1 - CULTURAS

Ejercicio 3.

B)

La cultura humana reclama protagonismo

Hoy en día en el mundo conviven muchas culturas o civilizaciones, algunas de las cuales son civilizaciones antiguas que han perdurado hasta nuestros días. Por ejemplo, tenemos culturas como la cultura china, la egipcia, la mesopotámica y la hindú, que surgieron alrededor de los ríos Amarillo y Yangtsé, el Nilo, el Éufrates y el Tigris y el Indo. También tenemos culturas que surgieron alrededor de mares y océanos, como la grecolatina en el Mediterráneo, o la maya, azteca e inca en el Pacífico.

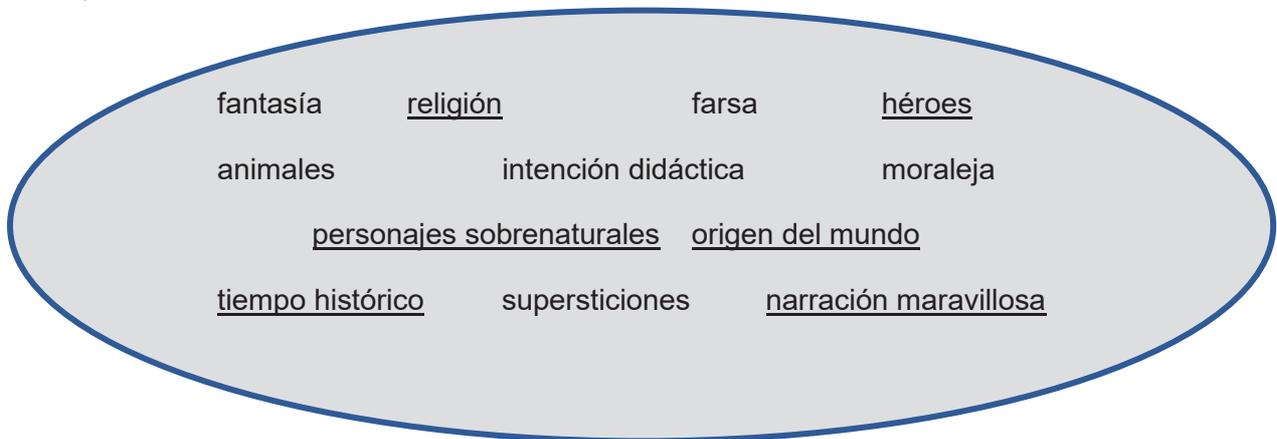
Sin embargo, este mismo mundo parece estar polarizado como nunca antes debido al enfrentamiento entre dos grandes superpotencias que parecen entrar en contradicción en su forma de ver el mundo. Por una parte, EEUU, como representante de la cultura occidental, no quiere perder el mando y la posición dominante que ha tenido a lo largo del último siglo. Y por la otra, la floreciente China, auténtico estandarte de la cultura oriental, que reclama un papel cada vez más protagonista en el escenario internacional. En definitiva, no parecen buenos tiempos para una cultura todavía más antigua e importante que estas dos, la cultura humana, que reclama solidaridad y hermanamiento para poder construir un futuro mejor para todos los pueblos del mundo.

SESIÓN 2

ACTIVIDAD 2 - MITOS

Ejercicio 2

D)



ACTIVIDAD 3- REPASO

Ejercicio 1.

- cultura/civilización
- culturas antiguas
- cultura occidental
- cultura oriental

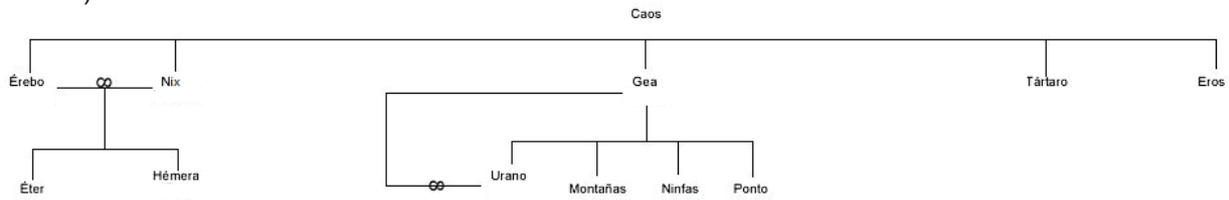
- grupos con características propias china, mesopotámica, egipcia, maya grecolatina cultura china

SESIÓN 3

ACTIVIDAD 4 - EL ORIGEN DEL UNIVERSO

Ejercicio 4.

A)



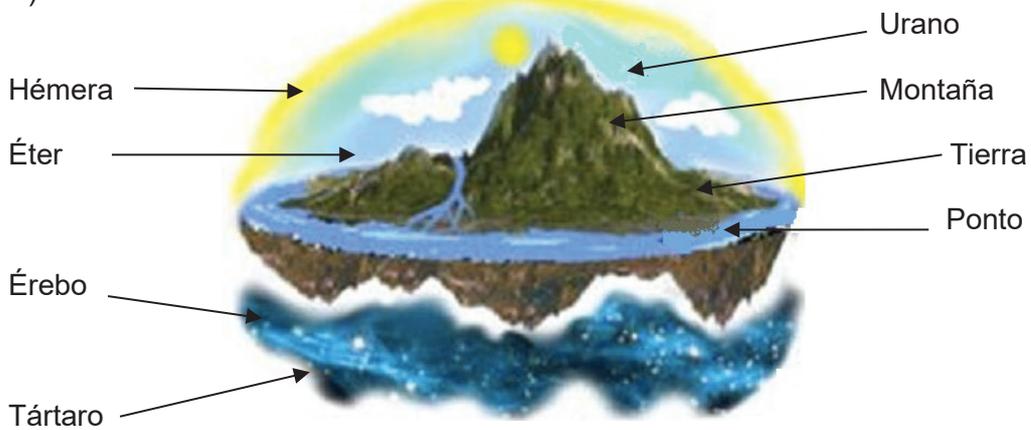
B)

Alumno A	Alumno B
Éter:	aire
Hémera:	día
Urano:	cielo
Montañas:	montañas
Eros:	amor
Ponto:	mar

Alumno B	Alumno A
Caos:	origen
Gea:	tierra
Tártaro:	inframundo
Ninfas:	deidad femenina
Érebo:	tinieblas
Nix:	noche

Ejercicio 5.

A)



SESIÓN 4

ACTIVIDAD 5 -TU CULTURA EN ESPAÑOL

Ejercicio 1.

A)

En una época inmemorial no existían el cielo ni la tierra. El universo era una nebulosa caótica y embrionaria que tenía la forma de un gran huevo. Allí dormía, apacible y tranquilo, un gigante llamado Pan Gu.

Al cabo de 18.000 años, el gigante se despertó. Encolerizado porque en derredor suyo reinaban las tinieblas, sacudió sus brazos, vigorosos como el hierro, para separarlas. Hubo una explosión ensordecedora y el gran huevo se reventó de improviso. La nebulosa caótica y primitiva, que había permanecido concentrada en un solo sitio durante varios cientos de miles de años, empezó a girar convulsivamente.

Las materias ligeras se levantaron vertiginosamente, dispersándose para formar el cielo azul, mientras que las pesadas comenzaron a precipitarse dando origen a la tierra. Pan Gu, desahogado y alegre, exhaló un suspiro mientras se afirmaba ente el cielo y la tierra.

A pesar de que el cielo y la tierra se habían separado, Pan Gu resolvió sostener el primero con las manos e hizo progresar su talla vertiginosamente. Creció diariamente 3'3 metros, separándose a este mismo ritmo el cielo y la tierra.

Después de que transcurrieron otros 18.000, el cielo alcanzó mayor altura y la tierra se solidificó. Por su parte Pan Gu llegó a tener una estatura de 45.000 kilómetros y, apoyando sus pies sobre la tierra, sostuvo el cielo con la cabeza.

El mundo se formó gracias a los poderes mágicos que poseía Pan Gu y, debido a su esfuerzo, el cielo jamás volvió a fusionarse con la tierra. Las tinieblas y el caos se disiparon para siempre, pero Pan Gu agotó todas sus energías y murió extenuado poco más tarde.

B)

- ¿Cuándo sucede lo que se relata?
 - En una época inmemorial
- ¿Cómo era el universo en su forma originaria?
 - El universo era una nebulosa caótica y embrionaria que tenía la forma de un gran huevo
- ¿En dónde dormía Pan Gu?
 - Dentro del gran huevo
- ¿Por qué se reventó el huevo?
 - Porque Pan Gu sacudió sus brazos para separar las tinieblas
- ¿Qué ocurrió con las materias ligeras? ¿Y con las pesadas?
 - Las materias ligeras se levantaron vertiginosamente, dispersándose para formar el cielo azul, mientras que las pesadas comenzaron a precipitarse dando origen a la tierra
- ¿Cómo permanecieron separados cielo y tierra?
 - Pan Gu los mantuvo separados.
- ¿Qué ocurrió con las tinieblas y el caos?
 - Se disiparon para siempre

Ejercicio 2.

A)

[...] en el momento de su muerte, su cuerpo sufrió una metamorfosis repentina, dando origen a todo lo que nos rodea:

De su aliento nacieron el viento primaveral y nubes que nutrían a los seres; su voz se convirtió en el trueno ensordecedor.

Su ojo izquierdo se transformó en un sol brillante, y, el ojo derecho, en una hermosa luna; sus cabellos y la barba dieron origen a incontables estrellas.

Sus cuatro extremidades y el tronco dieron principio a los cuatro puntos cardinales y a las cinco grandes montañas sagradas.

De su sangre enormes y tumultuosos ríos y sus tendones se transmutaron en amplios caminos dispuestos en todas direcciones.

Sus músculos se convirtieron en tierras fértiles; y los dientes, los huesos y la médula de sus huesos, en blanco jade e infinitas reservas de minerales.

El fruto de sus vellos fueron las plantas, la hierba y los árboles, y el de su sudor, la lluvia y el rocío.

B)



barba



dientes



cabellos



médula



tronco



sudor



huesos



músculos



vellos



ojo



cuatro extremidades



aliento



sangre



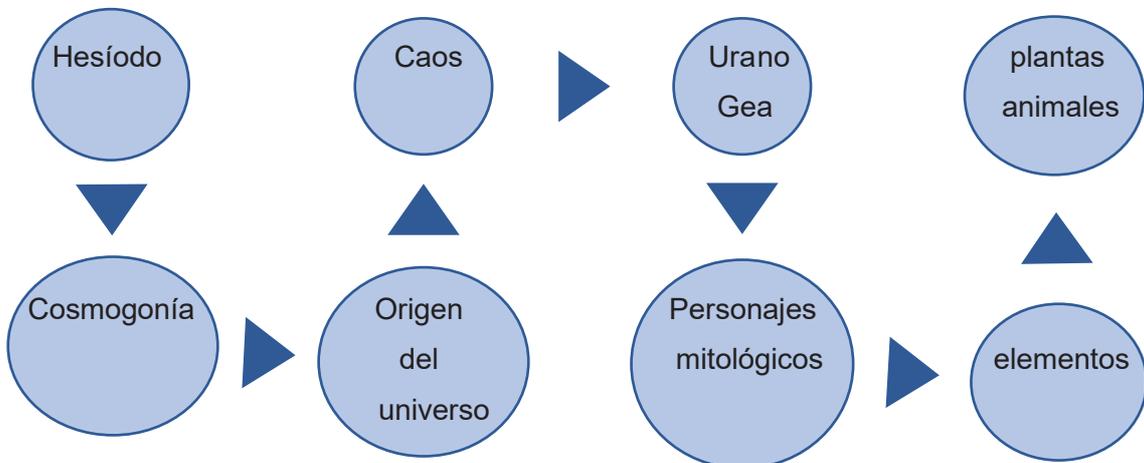
voz



tendones

ACTIVIDAD 6 - REPASO

Ejercicio 1.



Ejercicio 2.

- | | | | | | | | |
|-----------|---|-----------|---|----------|---|-------------|---|
| 1. Gea |  | 2. Hémera |  | 3. Urano |  | 4. Montañas |  |
| 5. Ninfas |  | 6. Ponto |  | 7. Éter |  | 8. Tártaro |  |
| 9. Eros |  | 10. Érebo |  | 11. Nix |  | 12. Caos |  |

SESIÓN 5
ACTIVIDAD 7 - EL ORIGEN DE LOS HUMANOS

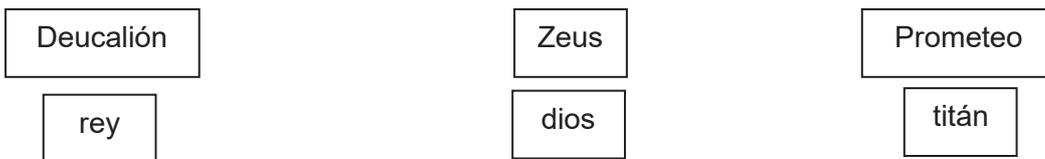
Ejercicio 5.

B)

El oráculo de Delfos, situado en el templo dedicado a Apolo al pie del monte Parnaso, en Grecia, era uno de los centros religiosos más importantes del mundo helénico. Para consultarlo había que trasladarse hasta el recinto sagrado, ofrecer a Apolo una tarta hecha con miel y sacrificar una cabra, que se quemaba en una hoguera rociándola con agua. El oráculo estaba a cargo de una anciana, la Pitia. Tras la pregunta que le hacía el solicitante, la sacerdotisa, instalada en la cripta del templo, entraba en comunicación con el dios.

Ejercicio 6.

A)



Gobernante de una etnia, nación o estado que normalmente recibe su cargo de manera heredada y cuyo poder puede ser absoluto, ceremonial o limitado. Es relativamente común que su puesto se asocie a alguna leyenda de carácter mítico, asociada a una intervención divina.

Ser sobrenatural que puede ser adorado, respetado o temido por sus adeptos y seguidores. Pueden ser concebidos como las autoridades o controladores de cada aspecto de la vida humana (tales como el nacimiento, la muerte o la otra vida) y los creadores de la Tierra o el Universo.

Eran una raza de poderosas deidades relacionadas con diversos conceptos primordiales, algunos de los cuales simplemente se extrapolaban de sus nombres: el océano y la tierra, el sol y la luna, la memoria y la ley natural.

SESIÓN 6

ACTIVIDAD 8 - TU CULTURA EN ESPAÑOL

Ejercicio 1.

A)

Cuando el Universo tomó forma y se completó con el Sol, la Luna, las montañas, los ríos, las plantas y los animales, aun no existía la gente. La Tierra fue habitada por dioses, gigantes y otras criaturas monstruosas.

El dios más importante era una diosa madre llamada Nü Wa, la cual fue creadora y portadora del orden. Tenía forma de ser humano en la parte superior de su cuerpo, con cara humana y brazos humanos, pero su parte inferior era como la de un dragón.

Nü Wa viajó por el mundo, y a pesar de encontrarlo rico y bello, se sintió sola y triste porque no había seres humanos, y Nü Wa quería la compañía de gente que pudiera querer, sentir y pensar como lo hacía ella.

Un día fue al gran río Amarillo. Del lecho del río sacó puñados de arcilla amarilla y modeló pequeños muñecos, les hizo cabeza, brazos y piernas para que pudieran caminar de pie. Puso mucho cuidado en hacer estas figurillas y el resultado le gustó. Sopló vida en ellas y quedó encantada viéndolas saltar y bailar a su alrededor, gritando y llamándola jubilosamente madre.

Al principio Nü Wa hizo las figuras una a una, a mano, pero después de haber creado un gran número de esta manera lenta [...] puso un trozo de caña en el barro del río y, cada vez que lo sacaba, caían al suelo gotas de barro que se transformaban instantáneamente en hombres y mujeres.

Al cabo de un tiempo hubo quien dijo que aquellos a los que modeló con sus propias manos eran los afortunados y los bien dotados del mundo, mientras que los que fueron creados expulsando la caña fuera del agua eran los más pobres y menos afortunados.

B)

- ¿Qué cosas había cuando el Universo tomó forma?
 - El Sol, la Luna, las montañas, los ríos, las plantas y los animales.

- ¿Quién habitaba la Tierra?
 - Dioses, gigantes y otras criaturas monstruosas.

- ¿Quién era el dios más importante? ¿Cómo era?
 - Nü Wa; tenía forma de ser humano en la parte superior de su cuerpo, con cara humana y brazos humanos, pero su parte inferior era como un dragón.

- ¿Por qué decidió crear a los humanos?
 - Porque se sentía sola y triste porque y quería la compañía de gente que pudiera querer, sentir y pensar como lo hacía ella.

- ¿Qué dos formas utilizó para crearlos? ¿Con qué consecuencias?
 - Unas mano a mano y otras con una caña; algunos dicen que eso dio pie a que existan los ricos y afortunados y los pobres y menos afortunados.

Ejercicio 2.

B) ¿Qué significado tiene el color amarillo?

	V	F
1. El amarillo en todo momento has sido el color de mayor nobleza en China	X	
2. Hoy en día la bandera China tiene cinco estrellas doradas	X	
3. El amarillo es el color de la familia imperial y los demás no pueden usarlo		X
4. El amarillo está asociado al sol y el oro	X	
5. El oro y la riqueza se asocian al amarillo; la tierra y la cosecha al verde		X
6. La raza amarilla está asociada al dragón amarillo	X	
7. La cultura china se ve reflejada en el valor del color amarillo	X	
8. Habitualmente, el amarillo está relacionado con sentimientos positivos	X	

ACTIVIDAD 9 - TRABAJAMOS LOS DOS MITOS

Ejercicio 1.

A)

Más vale a quien Dios ayuda, que quien mucho madruga (**Dios ser creador**)

Quien trabaja con afán, pronto ganará su pan (**Humano ser creador**)

Dios aprieta pero no ahoga (**Dios ser creador**)

El que algo quiere, algo le cuesta (**Humano ser creador**)

A quien madruga, Dios le ayuda (**Dios ser creador**)

No hay atajo sin trabajo (**Humano ser creador**)

De Dios para abajo, cada cual vive de su trabajo (**Humano ser creador**)

Por el trabajo llegan arriba los que están abajo (**Humano ser creador**)

Dios los cría y ellos se juntan (**Dios ser creador**)

Quien toma a Dios por padrino, va tranquilo en su camino (**Dios ser creador**)

Dios castiga sin palo ni piedra Trabaja y no comerás paja (**Dios ser creador**)

El hombre propone y Dios dispone (**Dios ser creador**)

Lo que más trabajo cuesta, más dulce se muestra (**Humano ser creador**)

SESIÓN 7

ACTIVIDAD 11 - MÁS ALLÁ DE LOS MITOS

BLOQUE TEMÁTICO I

Ejercicio 1.

A) Los 4 métodos de reproducción asistida más comunes

1. Programación del ciclo femenino:	se estimula la <u>ovulación</u> y se programa el mejor momento para concebir de una manera natural con relaciones sexuales entre los <u>cónyuges</u> .
2. Inseminación artificial:	después de seleccionar los <u>espermatozoides</u> los inyectan cerca al óvulo en el tiempo adecuado.
3. Fecundación <i>in vitro</i> :	en vez de realizar la <u>concepción</u> en la <u>matriz</u> , juntan a los espermatozoides con los óvulos y los <u>fecundan</u> en un laboratorio. Después colocan el óvulo <u>fertilizado</u> en la matriz de la madre.
4. Gestación subrogada:	usando el óvulo de la madre y los espermatozoides del padre, efectúan la fecundación <u>in vitro</u> y colocan el óvulo <u>fecundado</u> en el vientre alquilado de una mujer que se ofrece.

Ejercicio 2.

¿Por qué la reproducción asistida provoca tantos embarazos múltiples?

A) Responde si es verdadero o falso.	V	F
1. La reproducción asistida se usa porque se desean muchos hijos		X
2. Los embarazos múltiples por reproducción asistida se multiplican por 10	X	
3. En la fecundación <i>in vitro</i> se transfieren varios embriones para aumentar las posibilidades de embarazo	X	
4. La legislación española permite transferir hasta tres embriones	X	
5. El profesor de la UPV considera afortunado que se reduzca la transferencia de embriones para reducir los embarazos múltiples	X	
6. Un embarazo múltiple constituye un riesgo	X	
7. El objetivo que en España se transfiera un máximo de dos embriones para tener un embarazo doble		X

BLOQUE TEMÁTICO II

Ejercicio 1.

B)

Heterosexual	que siente inclinación sexual hacia personas del sexo contrario
Transexual	que se siente del sexo contrario y mediante tratamiento o cirugía adquiere los caracteres sexuales de dicho sexo
Homosexual	que siente inclinación sexual hacia personas de su mismo sexo

BLOQUE TEMÁTICO III

Ejercicio 1.

A)

Con amor	Con displicencia
Con atención	Al trancazo
Con esmero	A la carrera
Con cabeza	A la ligera
Con sentimiento	De aquella manera

ACTIVIDAD 12 - REPASO

Ejercicio 1.

BLOQUE I

formas de reproducción	3 de aquella manera	1reproducción asistida	3 a la carrera	
	2 transexual	3 con cabeza	2 escasez de dinero	3 con amor
	1 gestación subrogada	3 con displicencia	2 afortunado	
	2 sentirse del sexo contrario	2 homosexualidad	3 al trancazo	
	2 fecundación <i>in vitro</i>	2 embarazos múltiples	2 relaciones	
	2 inclinación sexual hacia personas de su mismo sexo	3 prisas		

BLOQUE II

diferencias de sexo

2 heterosexual

3 a la ligera

1 embarazos múltiples

2 rico

3 con atención

1 infertilidad

1 embarazos múltiples

3 con sentimiento

1 enfermedad

1 inseminación artificial

2 inclinación sexual hacia personas del sexo contrario

2 dinero

BLOQUE III

diferencias de clases

3 con esmero

3 paciencia

1 programación del ciclo femenino

1 edad avanzada

2 pobre

2 homosexual

2 desafortunado

ACTIVIDAD 13 - EL ORIGEN DEL FUEGO

Ejercicio 4.

A)



C)



Ejercicio 5.

A)



SESIÓN 9
ACTIVIDAD 14 - TU CULTURA EN ESPAÑOL
Ejercicio 1.

En la remota antigüedad los hombres no tenían fuego. Este estaba en manos del dios del trueno. Cierta vez, cuando pasaba por un bosque, agitó su cola chocando contra los árboles secos, lo que produjo un incendio. Los seres humanos se asombraron al ver las brillantes llamas que devoraban a los árboles y abrasaban y hacían huir a las bestias. Los humanos necesitaban el fuego, pero salvo el que les daba de casualidad el dios del trueno, no sabían dónde encontrarlo.

Existía en el Oeste distante y árido, un lugar donde no había frío, las cuatro estaciones eran como la tibia primavera y la noche brillante como el día. La causa de esto era un árbol descomunal que despedía incesantemente calor y luz y que era llamado «árbol del fuego». Quien lograra llegar hasta él para obtener algunas ramas que sirviera como semillas de fuego, sería un afortunado.

En aquella época, había un joven conocido por su inteligencia y valentía en todas las tribus. Era muy alto y fornido, como si fuera de hierro; tenía una energía asombrosa, y era un joven sumamente despierto y hábil. Era un experto en tirar al arco, escalar montañas y cruzar ríos, pero, en particular, se distinguía por su nobleza y porque quería traer la felicidad a la humanidad. Al saber que había un «árbol del fuego» decidió que debía ir a por el fuego para iluminar al mundo y para que los seres humanos tuvieran calor.

Cierto día, armado de arco y flechas, se despidió de su pueblo natal y marchó hacia el Oeste. Verdaderamente, encontró innumerables dificultades y peligros: venció las altas montañas trepando rocas; cruzó los ríos en una canoa hecha con un tronco y a veces tuvo que luchar contra los tigres y las boas. El calor tórrido le quemaba el cabello y la piel, y el frío riguroso le paralizaba las manos y los pies.

Había perdido la cuenta del tiempo y de la distancia recorrida, pero un día descubrió de repente [...] el llamado «árbol del fuego». El joven se acercó y observó detenidamente de dónde salía el fuego. En el árbol, había muchas aves semejantes a los búhos que picoteaban el tronco y las ramas. Con cada picotazo, se producían chispas. [...] Entonces pensó: «¿Será posible lo mismo con las ramas de otro árbol?». Inmediatamente hizo la prueba y se produjeron chispas que luego se convirtieron en llamas al frotar incesantemente.

Lleno de alegría, regresó enseguida a su pueblo natal y transmitió el método de producir fuego a los demás, quienes a su vez lo transmitieron a otros. De ahí en adelante, la gente pudo obtener fuego en cualquier momento. Al tener el fuego, la gente podía asar o cocinar sus alimentos, calentarse en tiempo de frío riguroso, alumbrar la noche, encender las hogueras para espantar a las bestias que intentaban atacar, e incluso, fundir minerales para fabricar armas más afiladas. Producir el fuego por frotamiento fue un conocimiento que hizo a partir de ese mismo instante avanzar a la humanidad hacia la civilización.

Ejercicio 2.

B)



Deporte

¿Qué hace?

Ala-delta

planear, volar

Surf

coger olas

Barranquismo

bajar por los barrancos

Parapente

volar

Ejercicio 3.

En la remota antigüedad los hombres no tenían fuego. Este estaba en manos del dios del trueno. Cierta vez, cuando pasaba por un bosque, agitó su cola chocando contra los árboles secos, lo que produjo un incendio. Los seres humanos se asombraron al ver las brillantes llamas que devoraban a los árboles y abrasaban y hacían huir a las bestias. Los humanos necesitaban el fuego, pero salvo el que les daba de casualidad el dios del trueno, no sabían dónde encontrarlo.

Existía en el Oeste distante y árido, un lugar donde no había frío, las cuatro estaciones eran como tibia primavera y la noche brillante como el día. La causa de esto era un árbol descomunal que despedía calor y luz y que era llamado «árbol del fuego». Quien lograra llegar hasta él para obtener algunas ramas que sirviera como semillas de fuego, sería un afortunado.

En aquella época, había un joven conocido por su inteligencia y valentía en todas las tribus. Era muy alto y fornido, como si fuera de hierro; tenía una energía asombrosa, y era sumamente despierto y hábil. Era un experto en tirar al arco, escalar montañas y cruzar ríos, pero, en particular, se distinguía por su nobleza y porque quería traer la felicidad a la humanidad. Al saber que había un «árbol del fuego» decidió que debía ir a por el fuego para iluminar al mundo y para que los seres humanos tuvieran calor.

Cierto día, armado de arco y flechas, se despidió de su pueblo natal y marchó hacia el Oeste. Verdaderamente, encontró innumerables dificultades y peligros: venció las altas montañas trepando rocas; cruzó los ríos en una canoa hecha con un tronco y a veces tuvo que luchar contra los tigres y las boas. El calor tórrido le quemaba el cabello y la piel, y el frío riguroso le paralizaba las manos y los pies.

Ejercicios 4.

A)



estaciones



árboles



bestias



boas



bosque



calor



día



frío



hierro



incendio



montañas



mundo



noche



primavera



ríos



rocas



llamas



ramas



semillas



tigres



luz



tronco



trueno

ACTIVIDAD 15 - REPASO

Ejercicio 1.

	Mito grecolatino	Mito chino
Protagonista	Prometeo	Sui Ren
¿Cómo era?	Un titán	Inteligente, valiente, alto, fornido, despierto, hábil, y noble
¿Cómo consigue el fuego?	Lo roba	Va en su búsqueda
¿A qué o quién se enfrenta?	Dioses	innumerables dificultades y peligros
¿A quién entrega el fuego?	hombres	hombres
¿Por qué motivo?	traer la felicidad a la humanidad	traer la felicidad a la humanidad
¿Con qué consecuencias?	Es castigado por los dioses	Es honrado por la humanidad

SESIÓN 10

ACTIVIDAD 16 - MÁS ALLÁ DE LOS MITOS

BLOQUE TEMÁTICO I

Ejercicio 1.

A)

La ley del embudo, para mí lo ancho y para ti lo agudo (**No esfuerzo**)

Luego que tu pan comí, no me acordé de ti (**No esfuerzo**)

El que algo quiere algo le cuesta (**Esfuerzo**)

No hay rosas sin espinas (**Esfuerzo**)

Uno corre tras la liebre y el otro, sin correr, la alcanza (**No esfuerzo**)

El que quiera lapas que se moje el culo (**Esfuerzo**)

La piedra es dura y la gota cayendo hace cavadura (**Esfuerzo**)

El pez grande se come al chico (**No esfuerzo**)

Unos trabajando y otros mirando (**No esfuerzo**)

Trabajar es virtud, pero trabaja tú (**No esfuerzo**)

Hasta arrancar un ajo cuesta trabajo (**Esfuerzo**)

Alcanza quien no se cansa (**Esfuerzo**)

Ejercicio 2.

Los chinos dan lecciones de cultura del esfuerzo

	V	F
1. Cada vez hay más bazares chinos porque cada vez hay más chinos		X
2. Los chinos hacen la cultura del esfuerzo que no hacen los españoles	X	
3. Los españoles se han amuermado porque no tienen éxito		X
4. Habría que recuperar la cultura del esfuerzo para salir de la crisis	X	
5. El secreto de los chinos es el esfuerzo absoluto por su negocio	X	
6. En los negocios familiares trabaja toda la familia para estar juntos		X
7. Trabajar más horas hace que se disparen los costes de los empleados		X
8. En Europa se valora más trabajar para vivir que vivir para trabajar	X	
9. El respeto reverencial por el jefe provoca bajos sueldos y pocas quejas		X
10. El confucionismo valora positivamente la capacidad de sacrificio y esfuerzo	X	
11. El futuro de cada uno depende del esfuerzo personal		X

BLOQUE TEMÁTICO II

Ejercicio 1.

Se estima que fue en torno al año 500.000 a.C. cuando se descubrió por primera vez el fuego, en el sentido de que se consiguió domesticarlo, aprovechando alguna rama candente tras un incendio para luego mantenerlo y conservarlo.

Con el tiempo se inventaron diferentes métodos para provocar el fuego, ya fuera con chispas producidas con piedras, maderas u otras técnicas. Lo que permitió no depender de los fenómenos naturales o la generosidad de otras tribus para conseguirlo.

Durante miles de años el asado fue el único método de cocción, por aplicación directa de la llama o su calor sobre la pieza de carne, pescado o verdura, situada normalmente sobre la hoguera con algún sistema de sujeción rudimentario. Sin embargo, en el año 7.000 a.C., la cocina primitiva sufrió la primera gran modernización gracias al invento de las vasijas de barro en el próximo oriente, lo cual permitía no solo asar los alimentos, sino también cocerlos, calentar agua, preparar sopas... un gran avance que permitió aprovechar vegetales que no se convertían en comestibles con solo asarlos, como muchos cereales y las legumbres.

Hacia el año 5.000 a.C., aparecieron también en Egipto y Babilonia los primeros hornos de adobe, que permitían asar los alimentos de forma homogénea gracias a la refracción de las paredes.

Posteriormente aparecería la «cocina económica» en la que se confinaba el fuego en una cámara construida con ladrillos, para calentar una superficie de metal donde poder cocinar los alimentos. De esa manera los utensilios no estaban en contacto directo con el fuego, se disipaba menos el calor y era más sencillo acercarse para realizar las tareas habituales durante la cocción.

En el siglo XVII, el inventor británico John Sibthorpe patentó una versión metálica de la misma, alimentada por leña o carbón, aunque su implantación fue progresiva, ya que el proceso de cocción resultaba más lento al tener que calentar una pieza de hierro.

En el año 1802, George Bodley, patentó una versión mejorada de hierro forjado, con calentamiento uniforme y con un sistema elaborado de escapes que se convertiría en el prototipo de cocina moderna. En ese mismo año, el alemán Frederik Albert Winson preparó con gas la primera cocina de la historia. Aunque no fue hasta la década de 1830 que se construyera la primera cocina segura de gas, el primer modelo de Winson demostraba las posibilidades culinarias del gas, principalmente por su pulcritud y precisión, en comparación con los fuegos de leña y carbón.

Las cocinas eléctricas irrumpieron en el mercado casi un siglo después, en 1906 de la mano de Albert Marsh, aunque debido a su ineficiencia y falta de potencia, no se popularizaron hasta casi otro siglo más. Hoy en día las cocinas eléctricas (ya sea vitrocerámica o inducción) se han convertido en la norma, y aunque tienen sus detractores, también forman parte de la historia del fuego en la cocina.

Ejercicio 2.

A) La pirámide alimentaria

1. La pirámide alimentaria es una herramienta que sirve para: **a)**
2. Tomar lácteos 2-3 veces al día es: **a)**
3. Los alimentos que pertenecen a la comida rápida: **c)**
4. Las carnes procesadas como los embutidos: **b)**
5. En la base de la pirámide: **b)**

B)

lácteos y cereales: verde oscuro
frutas: verde claro
legumbres y frutos secos: blanco
dulces: rojo
agua: azul
carnes, pescados y huevos: amarillo



C) Falta el número 35: gofio

1 agua	15 huevos	29 yogur
2 leche	16 rosquilla	30 uvas
3 pescado	17 avellanas	31 pollo
4 lentejas	18 sandía	32 magdalena
5 carne	19 garbanzos	33 judías verdes
6 pan	20 lechuga	34 queso
7 chocolate	21 cereales	35
8 golosinas	22 mandarina	36 berenjena
9 cerezas	23 almendras	37 aceite
10 nueces	24 galletas	38 pera
11 plátano	25 pasta	39 ciruela
12 zanahoria	26 pimientos	40 fresas
13 tomates	27 cruasán	41 naranja
14 manzana	28 pan de molde	

Ejercicio 3.

- ¿En qué sentido los homínidos del Paleolítico Inferior eran idénticos a las bestias?
 - En que vivían en una dependencia total respecto de su entorno. Comían vegetales y animales crudos, e incluso parece ser que eran carroñeros
- ¿Cuál era la causa de la muerte prematura?
 - El deterioro de los dientes
- ¿En qué podía ayudar la aplicación del calor a la comida?
 - Evitar enfermedades de origen alimentario
- ¿Cuál fue el «gran invento» del *homo sapiens*?
 - La aplicación del fuego para la cocción de los alimentos
- ¿Por qué se considera que la cocina es un arte?
 - Mejora tanto la seguridad alimentaria como el aprovechamiento que el organismo hace de los alimentos.
- ¿Qué relación hay entre el uso del fuego y los patógenos?
 - Los patógenos no sobreviven a las altas temperaturas
- ¿Qué se consiguió con el desarrollo de la alfarería y la cerámica?
 - Apareció el hervido
- ¿Qué dos formas de aprovechamiento se consiguen con la cocción?
 - La ingeribilidad y la digestibilidad
- ¿Qué es la ingeribilidad?
 - Los alimentos se ablandan y se comen más fácilmente
- ¿Por qué redujo la mortalidad prematura?
 - Al ablandarse los alimentos se reduce la mortalidad debida a la pérdida prematura de la dentadura
- ¿En qué afectó la aplicación del calor a las proteínas y los nutrientes?
 - Permite un mejor aprovechamiento de las proteínas y la absorción de nutrientes

BLOQUE TEMÁTICO III

Ejercicio 1.

Hace unos dos millones de años el *homo erectus* vagaba intentando forrajear alimentos que le dotaran de la energía necesaria para sobrevivir. Al no poseer ni garras ni colmillos no era capaz de enfrentarse a las grandes fieras para obtener comida, sin mencionar que era una fácil presa de ellas y su alimentación se basaba en la comida cruda y la carroña. Hace aproximadamente 800 mil años descubrió el fuego y aprendió a utilizarlo, trayendo importantes consecuencias:

Luz y calor

Mientras la vida de estos homínidos era diurna y al caer la noche se retiraba a dormir o a estar sentado en silencio en su nicho, una vez que apareció el fuego pudo tener una vida nocturna. Además, tenía una forma nueva de protegerse de las bajas temperaturas del invierno, que podía utilizar dentro de su caverna o a la intemperie.

Protección y cacería

Recordemos que en su época pululaban las criaturas salvajes y gracias al fuego pudo defenderse de sus depredadores. Junto a la defensa encontró una nueva manera de obtener alimentos: la cacería. El fuego no solo ahuyenta bestias, sino que ayuda a mejorar las herramientas para la caza.

Comida cocinada

Con el fuego se ampliaba el número de productos que se podían comer; se almacenaba comida para el invierno y se preparaba alimento de consistencia suave. Todo ello duplicó los años de vida. Asimismo, se incrementaron las calorías obtenibles por el sistema digestivo y se redujo el costo energético de la digestión. De ahí que hubiera más energía metabólica para que el organismo realizara otros procesos. El sistema nervioso se vio así considerablemente favorecido.

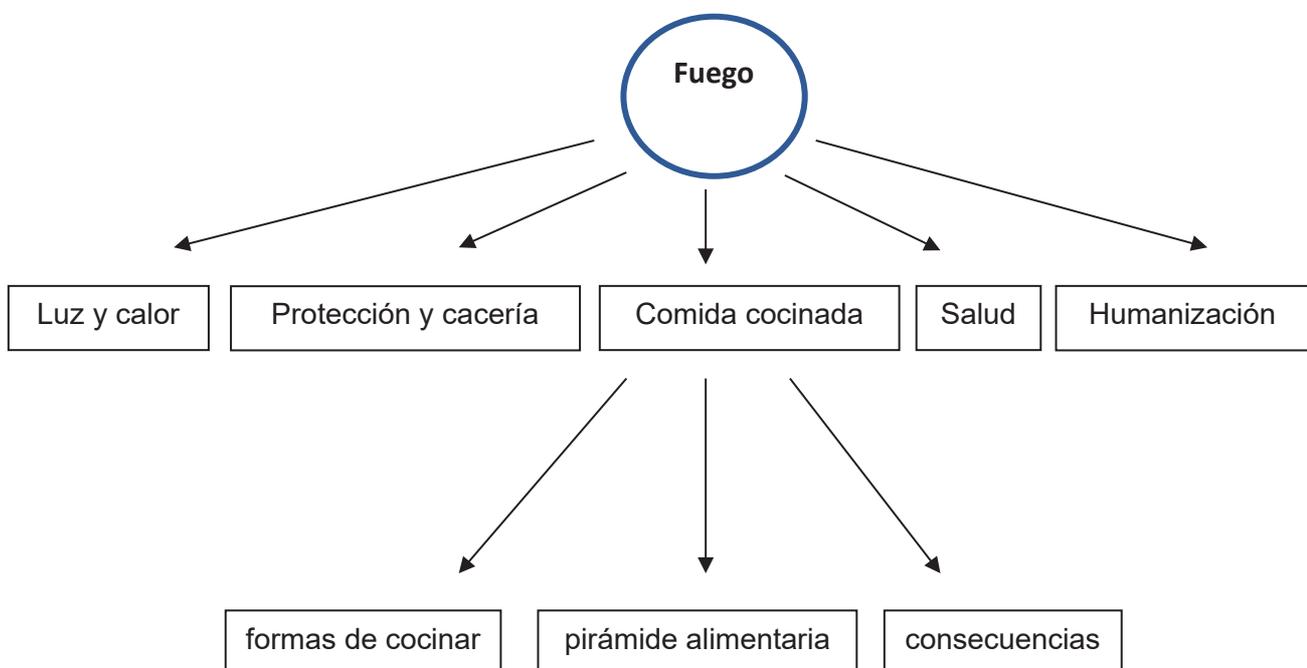
Salud

Con él se esterilizaban instrumentos y heridas. Otro uso dado fue al hervir las plantas para obtener brebajes con poderes curativos; al inhalar el vapor se descongestionaban las vías respiratorias. Un dato interesante es que tan solo hirviendo la corteza de sauce se obtenía una sustancia cuyo ingrediente activo es la aspirina.

Humanización

Tanto la vida en comunidades, fortalecida al amparo del hogar y enriquecida con interacciones sociales, como la influencia de la dieta en su anatomía, especialmente en el cerebro, crearon las condiciones para que una nueva era surgiera, emergiendo de ella otro eslabón más de nuestra evolución. La verdadera importancia del fuego en la evolución humana recae en la determinación que tuvo sobre su cerebro y, consecuentemente, en el desarrollo de su mente, la más poderosa adquisición de nuestra especie, que nos distingue y eleva en el reino animal.

Ejercicio 2.



ANEXO IV. Cuestionario para el estudio de caso

Nacionalidad:

Edad:

Lengua materna:

BLOQUE I: APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Apartado I: Tú y las lenguas extranjeras

1. Además del español ¿qué otro idioma estudias o has estudiado?



¿Qué lenguas conoces? (nivel: básico, intermedio, avanzado, superior)	HABLO	COMPRENDO	LEO	ESCRIBO
Español				

2. ¿Por qué consideras importante conocer otro idioma?

0 = no 1 = un poco 2 = sí 3 = mucho



- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) desenvolverse en la vida profesional | 0 | 1 | 2 | 3 |
| b) tener mejores oportunidades en la vida | 0 | 1 | 2 | 3 |
| c) conocer más gente | 0 | 1 | 2 | 3 |
| d) entender películas, libros, etc. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| e) entender las diferencias culturales | 0 | 1 | 2 | 3 |
| f) poder viajar | 0 | 1 | 2 | 3 |
| g) otros motivos | 0 | 1 | 2 | 3 |

3. ¿Qué es lo más importante para ti al aprender otro idioma?



- | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|
| a) hablar | 0 | 1 | 2 | 3 |
| b) escribir | 0 | 1 | 2 | 3 |
| c) entender lo que leo | 0 | 1 | 2 | 3 |
| d) entender lo que escucho | 0 | 1 | 2 | 3 |
| e) comprender la cultura | 0 | 1 | 2 | 3 |

4. ¿Qué elemento de la lengua te parece el más fundamental?



- | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|
| a) léxico | 0 | 1 | 2 | 3 |
| b) gramática | 0 | 1 | 2 | 3 |
| c) sintaxis | 0 | 1 | 2 | 3 |
| d) ortografía | 0 | 1 | 2 | 3 |

Apartado II: Tú y el español

5. ¿Has estado en algún país de habla hispana? SÍ/NO



- ¿En cuál? _____
- ¿Cuál fue el motivo? _____
- ¿Durante cuánto tiempo? _____
- ¿Antes o después de aprender español? _____
- ¿Fuiste capaz de comunicarte? _____

6. ¿Usas en tu vida el español? SÍ/NO



- ¿Para qué? _____
- ¿Con quién? _____
- ¿Dónde? _____
- ¿Con que frecuencia? _____

7. ¿Por qué quieres mejorar tu español?



- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a) me interesa conocer la cultura hispana | 0 | 1 | 2 | 3 |
| b) lo necesito en mi trabajo o estudios | 0 | 1 | 2 | 3 |
| c) quiero trabajar en una empresa relacionada con el mundo hispano | 0 | 1 | 2 | 3 |
| d) quiero irme a estudiar a un país de habla hispana | 0 | 1 | 2 | 3 |
| e) pienso vivir en un país de habla hispana | 0 | 1 | 2 | 3 |
| f) me parece un idioma de importancia internacional | 0 | 1 | 2 | 3 |
| g) quiero mejorar mi <i>currículum vitae</i> | 0 | 1 | 2 | 3 |
| h) quiero hacer un examen de español | 0 | 1 | 2 | 3 |
| i) tengo amigos o compañeros hispanohablantes | 0 | 1 | 2 | 3 |
| j) otros motivos | 0 | 1 | 2 | 3 |

8. ¿Para qué quieres mejorar tu español?

a) Para hablar:

- | | | | | |
|------------------------|---|---|---|---|
| - en presentaciones | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - por teléfono o redes | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - con compañeros | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - para conocer gente | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - otros | 0 | 1 | 2 | 3 |

b) Para comprender:

- | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|
| - presentaciones y debates | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - conversaciones | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - mensajes de megafonía | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - indicaciones | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - otros | 0 | 1 | 2 | 3 |



+



+



+



c) Para leer:

- | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|
| - textos especializados | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - mensajes en las redes | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - libros, revistas, etc. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - carteles de la vida diaria | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - otros | 0 | 1 | 2 | 3 |

d) Para escribir:

- | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|
| - presentaciones | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - mensajes en las redes | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - informes, trabajos, etc. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - notas a hablantes nativos | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - otros | 0 | 1 | 2 | 3 |

Apartado III: Tú en clase de español

9. ¿Cómo te gustaría aprender?



- atendiendo y apuntando todo en mi libreta 0 1 2 3
- conversando con el profesor/compañeros 0 1 2 3
- con el manual del curso 0 1 2 3
- sin ningún manual concreto 0 1 2 3
- haciendo ejercicios 0 1 2 3
- usando audios/vídeos/películas 0 1 2 3
- con juegos 0 1 2 3

10. ¿Cómo te gustaría trabajar?

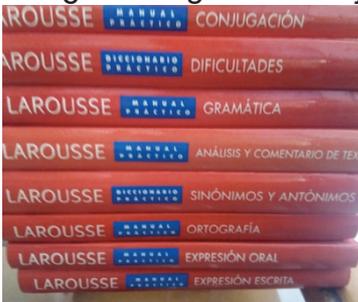


- solo 0 1 2 3
- parejas 0 1 2 3
- pequeños grupos 0 1 2 3
- equipos amplios 0 1 2 3
- toda la clase 0 1 2 3

11. ¿Qué te gustaría que hiciera el profesor?

- lo explique todo 0 1 2 3
- nos plantee problemas para trabajar 0 1 2 3
- corrija todos mis errores 0 1 2 3
- me deje encontrar mis errores 0 1 2 3

12. ¿Qué te gustaría mejorar?



- gramática 0 1 2 3
- vocabulario 0 1 2 3
- ortografía 0 1 2 3
- pronunciación 0 1 2 3
- expresión oral 0 1 2 3
- expresión escrita 0 1 2 3
- comprensión auditiva 0 1 2 3
- comprensión lectora 0 1 2 3

13. ¿Cómo te gustaría aprender vocabulario?



- viendo las palabras 0 1 2 3
- escribiendo las palabras 0 1 2 3
- escuchando las palabras 0 1 2 3
- practicando la pronunciación 0 1 2 3
- haciendo mi propio diccionario 0 1 2 3
- con esquemas temáticos 0 1 2 3
- con actividades lúdicas 0 1 2 3

14. ¿Cómo te gustaría aprender la gramática?

- dejando que el profesor la explique 0 1 2 3
- estudiándola de manera individual 0 1 2 3
- con ejercicios escritos específicos 0 1 2 3
- con ejercicios orales específicos 0 1 2 3
- con actividades lúdicas 0 1 2 3

BLOQUE II: CULTURAL

Apartado I: Tú y la cultura

15. Entiendes por cultura...



- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| - las grandes obras de las diferentes artes | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - las tradiciones | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - los hábitos y costumbres | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - los valores morales y éticos | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - la forma correcta de comportarse | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - el legado oral y escrito | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - las creencias, leyendas, fábulas y mitos | 0 | 1 | 2 | 3 |

16. Cuando aprendes un idioma, ¿te interesa aprender la cultura del lugar? SÍ/NO

(Si respondiste afirmativamente, continuar con a) y b), en caso contrario, salta a la pregunta 17)

a) ¿Por qué?

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| - seré más erudito | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - es parte esencial del idioma | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - para resolver situaciones comunicativas | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - me ayudará a entender a las personas | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - me sentiré más integrado | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - me servirá para aprobar exámenes | 0 | 1 | 2 | 3 |

b) ¿cómo?

- | | | | | |
|----------------------------------|---|---|---|---|
| - museos, obras literarias, etc. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - conociendo a la gente | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - con cursos especializados | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - en clase estudiando el idioma | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - con un proceso de inmersión | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - con documentales | 0 | 1 | 2 | 3 |

Apartado I: Tú y la mitología

17. ¿Cómo definirías la mitología?



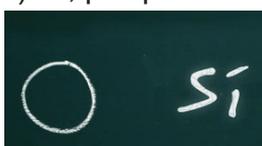
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| - historias que contaban los ancianos | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - elemento transmisor de valores morales y éticos | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - fantasías del pasado contadas para asustar | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - relatos explicativos de hechos que no entendían | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - leyendas con moraleja | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - cuentos de dioses base de las religiones | 0 | 1 | 2 | 3 |

18. ¿Conoces los mitos de tu cultura? SÍ/NO ¿Y de a hispana? SÍ/NO

19. ¿Crees que son similares? SÍ/NO ¿Por qué? _____

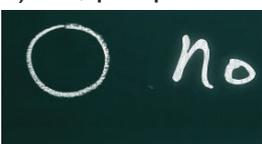
20. ¿Te interesaría conocer esos mitos?

a) Sí, porque...



- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| - me ayudarán a entender aspectos culturales | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - creo que pueden ser interesantes | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - suelen transmitir valores que necesito conocer | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - son cultura que no aprendería de otra forma | 0 | 1 | 2 | 3 |

b) No, porque...



- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| - no los veo necesarios para mi vida | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - prefiero centrarme en aprender el idioma | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - probablemente sean complicados | 0 | 1 | 2 | 3 |
| - son cultura erudita y no es el momento | 0 | 1 | 2 | 3 |