



ULPGC

**Universidad de
Las Palmas de
Gran Canaria**

**Facultad de
Traducción e Interpretación**



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Facultad de Traducción e Interpretación

*Máster Universitario en español y su Cultura: Desarrollo Profesionales y
Empresariales*

Itinerario en Docencia de español LE/L2

Curso Académico 2022 – 2023

**Material curricular para el desarrollo de la competencia pluricultural
de sinohablantes en ELE: nivel umbral**

Trabajo realizado por Tara Iraida Mejías del Rosario

Dirigido por María Teresa Cáceres Lorenzo

En Las Palmas de Gran Canaria, junio de 2023

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a mi madre por siempre apoyarme en mi camino y alentarme a seguir mi pasión por el aprendizaje y la educación. Sin ella no podría haber llegado hasta aquí ni haber descubierto la felicidad que me aporta mi profesión, la docencia.

También me gustaría dar las gracias a todos aquellos docentes que han influenciado y contribuido en mi desarrollo académico y profesional; gracias a ellos he podido crecer como estudiante y docente. Espero que este sea solo el comienzo de un largo camino de aprendizaje donde seguir mejorando poco a poco cada día y con cada nueva experiencia.

Resumen:

El interés por el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) está en continua evolución. Extranjeros de todo el mundo, entre ellos los sinohablantes, desean aprender el español y su cultura. Ante esta realidad social, los docentes de ELE buscan una experiencia óptima, y, a su vez, evitar que se produzcan choques culturales, como sucede entre Occidente y Oriente. Este Trabajo Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo trabajar la competencia pluricultural con el propósito de preparar a los aprendientes de ELE a sobrellevar las diferencias entre el contexto chino e hispano. Por ello, se elabora material curricular para el nivel umbral con el que se trabaja diferentes situaciones comunicativas desde ambas culturas, la hispana y la china. Del mismo modo, los aprendientes en nivel umbral desarrollen esta competencia para formar parte de encuentros interculturales. En este proceso de elaboración se propone una metodología acompañada de un enfoque plurilingüe con el que se fomenta que los aprendientes se nutran de conocimiento sobre ambas lenguas y sus culturas al contrastarlas. Con este material curricular, el alumnado de ELE aborda las distintas situaciones comunicativas presentadas y establece relaciones entre las diferentes maneras de actuar y comunicarse de ambas culturas. El fin último es el aprendizaje de ELE y el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las destrezas trabajadas en las actividades incluidas en el material curricular diseñado para este trabajo.

Palabras claves: sinohablantes, ELE, competencia-pluricultural.

Abstract:

The interest in learning Spanish as a Foreign Language (SFL) is in constant growth. Foreigners around the world, between them Chinese speakers, wish to learn Spanish and its culture. Regarding this reality, teachers of SFL look for an optimal experience as well as to avoid culture shocks that can occur between the West and the East. The aim of this master's degree final project is to develop the pluricultural competence with the purpose of preparing the learners of SFL to deal with the differences between the Chinese and Hispanic context. Therefore, curricular material has been designed for a threshold level in which different communicative situations will be worked from both cultures, Hispanic and Chinese. Consequently, the learners in threshold level develop this competence to be able to be involved in cultural encounters. In this elaboration, it is suggested a methodology following a plurilingual approach in which learners enrich themselves with the knowledge of both languages and cultures by contrast. With this curricular material, the students of SFL will deal with different learning situations arranged and establish relations between the differences of behaviour and communication of both cultures. The last aim is to learn SFL and develop the communicative competence through the skills worked along the activities included in the curricular material designed for this project.

Key words: Chinese-speakers, SFL, pluricultural-competence.

ÍNDICE

1. CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	1
1.2. OBJETIVOS	2
1.3. METODOLOGÍA	3
1.4. ESTRUCTURA	4
2. CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	5
2.1. COMPETENCIA PLURICULTURAL	5
2.1.1. Desequilibrio, variabilidad y competencia parcial (MCER).....	9
2.1.2. Habilidades y actitudes interculturales (PCIC).....	10
2.1.2.1. Configuración de una identidad.....	11
2.1.2.2. Proceso y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales.....	12
2.1.2.3. Interacción cultural	12
2.1.2.4. Mediación cultural	13
2.1.3. Volumen complementario (MCER).....	13
2.1.3.1. Aprovechamiento del repertorio pluricultural	14
2.1.3.2. Comprensión plurilingüe	15
2.1.3.3. Aprovechamiento del repertorio plurilingüe.....	15
2.2. EL NIVEL UMBRAL	16
2.3. EL PERFIL SINOHABLANTE	17
2.3.1. Cuestiones del perfil sinohablante.....	18
2.3.2. Educación	19
2.3.3. Modos de aprendizaje.....	22
2.3.4. Estudios y experiencias con el perfil sinohablante.....	23
2.3.5. Reflexión final	25
3. CAPÍTULO III. MATERIAL CURRICULAR.....	29
3.1. JUSTIFICACIÓN DE SU INTERÉS Y UTILIDAD	29
3.2. CONTEXTUALIZACIÓN	29
3.3. TEMPORALIZACIÓN	29
3.4. OBJETIVOS	30
3.5. COMPETENCIAS	31
3.6. CONTENIDOS	32
3.7. METODOLOGÍA	32

3.8.	EVALUACIÓN	33
3.9.	SESIONES	34
3.9.1.	Sesión 1. Enseñanza.	34
3.9.2.	Sesión 2. El primer encuentro.....	37
3.9.3.	Sesión 3. De quedada con tus amigos.	39
3.9.4.	Sesión 4. Mi compañero de piso.....	42
3.9.5.	Sesión 5. ¡Vamos de fiesta!	44
3.9.6.	Sesión 6. ¡Vamos a la playita!	46
3.9.7.	Sesión 7. Celebrando un cumpleaños.	49
3.9.8.	Sesión 8. ¡Pongámonos a prueba!.....	52
4.	CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES	54
	BIBLIOGRAFÍA	56
	ANEXO	60

1. CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) se contextualiza en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en España para aprendientes sinohablantes. De manera que se trabaje específicamente la competencia pluricultural con el propósito de garantizar una desenvolvura apropiada de los aprendientes durante los intercambios interculturales ocurrentes en el ámbito hispano. Como bien indica el Consejo de Europa, la competencia pluricultural se entiende a su vez junto con la plurilingüe. Estas competencias son descritas de la siguiente manera (2001: 167):

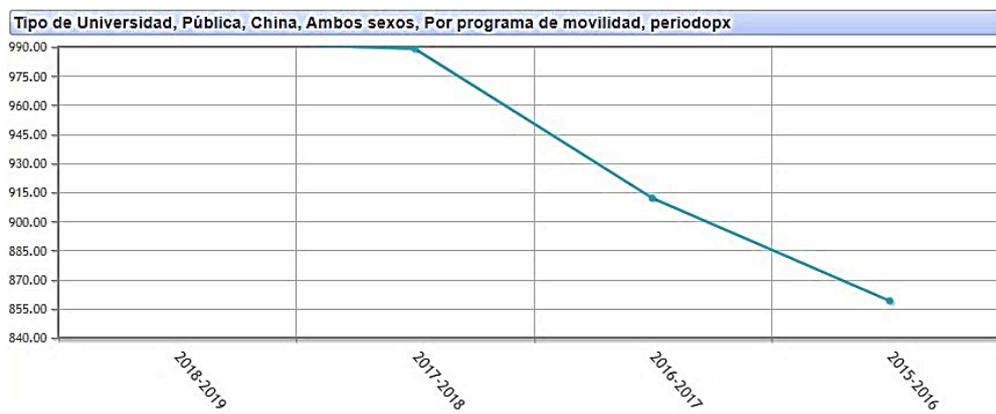
La *competencia plurilingüe* y *pluricultural* hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar.

La importancia de aprender español y su cultura ha adquirido una mayor relevancia a lo largo de este siglo y destaca por su lugar como lengua extranjera (LE) en China, como puntualiza Man Yu (2021: 658) en su informe *El español en China*:

En el nuevo milenio, con el vertiginoso desarrollo del país, el Gobierno chino ha destacado la reforma educativa universalizando la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Con este trasfondo, el español y la cultura hispánica empiezan a despertar un creciente interés y disfrutan de más visibilidad dentro del engranaje lingüístico de un país en el que la educación es uno de los sectores más valorados de la sociedad.

Del mismo modo, se puede percibir este interés en crecimiento por la comunidad china con el aumento moderado del número de intercambios estudiantiles realizados en España, como podemos observar en la siguiente figura:

Figura 1. Número de estudiantes extranjeros en el Sistema Universitario Español (SUE) incluidos los provenientes por programas de movilidad en universidades públicas de nacionalidad china y de ambos sexos.



La figura 1 representa el aumento de estudiantes chinos extranjeros matriculados en el Sistema Universitario Español (SUE) por programas de movilidad desde 2015 hasta 2019. Tomado del Ministerio de Educación y Formación Profesional/Ministerio de Universidades (2021).

En consecuencia, este interés conlleva que los aprendientes originarios de China entren en contacto con el español y su cultura, y, así, los aprendientes se involucren en intercambios interculturales. Por ende, es necesario preparar al alumnado para afrontar estos posibles encuentros de manera exitosa a través del desarrollo de su competencia pluricultural. Además, la internalización promueve la movilidad, y, a su vez, el plurilingüismo y el pluriculturalismo (Alfonzo de Tovar, 2020: 1-2). Por lo tanto, estos intercambios se caracterizan por ser plurilingües y pluriculturales, demostrando la necesidad de desarrollar la competencia pluricultural entre el grupo meta de este trabajo, el cual está realizando un intercambio en España.

La presencia de la comunidad china es notable en el ámbito hispano, además de su creciente interés por el español y su cultura. Por ello, este trabajo se enfoca en el desarrollo de la competencia pluricultural de los aprendientes sinohablantes en nivel umbral, concretamente el nivel B1. Este grupo se compone de 16 aprendientes entre 18 y 23 años realizando un intercambio en el ámbito hispano, y, que además tienen inglés como L2 y están aprendiendo español como L3. Este perfil de aprendiente presenta una considerable dificultad, debido a que proviene de una lengua y cultura de gran lejanía. Los docentes deben fomentar el desarrollo de los aprendientes como agentes sociales y hablantes interculturales, asimismo, es necesario trabajar los posibles conflictos o choques culturales que pueden surgir de estos intercambios entre la cultura de la L1 de los aprendientes, el chino, y la lengua meta (LM), el español.

En definitiva, es necesario trabajar la competencia pluricultural de los aprendientes sinohablantes a través de actividades y tareas en distintas situaciones comunicativas para que cuando se encuentren fuera del contexto académico sean capaces de desenvolverse en cada una de las situaciones que surjan a lo largo de su experiencia en el ámbito hispano.

1.2. OBJETIVOS

El perfil sinohablante presenta una serie de dificultades particulares durante el encuentro de su cultura con la cultura hispana. Por lo tanto, el propósito de este trabajo

es diseñar material curricular con el que trabajar su competencia pluricultural, de manera que sean capaces desenvolverse en los distintos posibles conflictos o choques culturales que pueden surgir a partir de ciertas situaciones dentro del ámbito hispano. De acuerdo con lo establecido en estas líneas, se indican el siguiente objetivo general y específicos:

Objetivo general:

El objetivo general es diseñar material curricular para desarrollar la competencia pluricultural de sinohablantes en nivel umbral (B1) en el cual afronten una serie de determinadas situaciones comunicativas condicionadas por los posibles conflictos o choques culturales que surgen de las diferencias entre ambas cultural, la hispana y la china.

Objetivos específicos:

- Definir la competencia pluricultural y los conceptos y aspectos asociados a ella con respecto al B1.
- Comprender el perfil sinohablante y analizar las dificultades y necesidades de aprendizaje de los aprendientes sinohablantes.
- Programar material curricular focalizado en los posibles conflictos o choques culturales para el desarrollo de la competencia pluricultural de sinohablantes en el nivel umbral (B1).

1.3. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo se ha dedicado tiempo para la fundamentación teórica, puesto que para poder cumplir con los objetivos de este TFM se debe proceder paso por paso. En primer lugar, se ha establecido un breve estudio de la competencia pluricultural y de los conceptos y aspectos asociados a ella, debido a que es necesario manejar en cierta medida esta teoría para poder diseñar apropiadamente el material curricular, de manera que se logre el desarrollo de esta competencia. En segundo lugar, se ha procedido a definir y comprender el nivel umbral con el propósito de adaptar el material de acuerdo con el nivel del grupo meta. En cuarto lugar, se ha realizado un breve estudio del perfil sinohablante para identificar sus dificultades y necesidades que pueden presentar durante los posibles conflictos o choques culturales durante un intercambio cultural en el ámbito hispano para el diseño del material curricular. Por último, se ha creado un material curricular focalizado en esos posibles conflictos o

choques culturales, los cuales se trabajarán a través de actividades y tareas donde se desarrolla la competencia pluricultural con el material curricular diseñado en este trabajo.

1.4. ESTRUCTURA

Este trabajo se organiza en cuatro grandes epígrafes: la introducción, el marco teórico, el material curricular y las conclusiones. En la introducción se establece inicialmente los motivos de la realización de este trabajo, sus objetivos y el procedimiento realizado para su creación. En el marco teórico se define: la competencia pluricultural, el nivel umbral y el perfil sinohablante. En la sección de la competencia pluricultural se define esta competencia, además de los conceptos y aspectos asociadas a ella. En el nivel umbral se establece este concepto surgido de un simposio sobre *La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos* celebrado en 1971 para concretar el nivel en el que se encuentra los aprendientes contemplados en este trabajo. El perfil sinohablante es una sección dedicada a la comprensión de este perfil para identificar sus dificultades y necesidades particulares, entender sus procesos de aprendizaje y enseñanza, además de los posibles conflictos y choques culturales que pueden surgir de este perfil durante los intercambios culturales en el ámbito hispano. El epígrafe de material curricular está dedicado a todos los aspectos contemplados para el diseño del material y la presentación del material curricular. Por último, las conclusiones incluyen el resultado de una reflexión final del trabajo realizado con respeto a los objetivos establecidos inicialmente.

2. CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

A lo largo de los años se han implementado diferentes métodos didácticos con el objetivo de suplir las carencias identificadas en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Estas corrientes metodológicas culminan con el enfoque adoptado por excelencia de este siglo, el enfoque comunicativo. Un modelo de enseñanza centrado en los aprendientes, de tal manera que los aprendientes pueden interaccionar más allá del escenario educativo, según define el *Diccionario de términos claves de ELE* del Centro Virtual Cervantes (2023: en línea):

[C]on este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real - no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la LE; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

Gracias a una serie de tareas y actividades, los aprendientes pueden abordar una secuencia de situaciones comunicativas, las cuales requieren el uso de unas competencias. Como se indica en el *Marco común europeo de referencias para las lenguas*, se desarrollan unas competencias determinadas a lo largo del aprendizaje para el desarrollo óptimo de los aprendientes: las competencias generales (*saber*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber aprender*) y la competencia comunicativa, esta última comprende el componente lingüístico, sociolingüístico y pragmático (Consejo de Europa, 2001: 11-14).

Con respecto al enfoque comunicativo, los aprendientes enfrentan unas situaciones comunicativas dispuestas, de modo que se genera un conflicto entre la cultura de la lengua materna de los aprendientes, el chino, y la cultura de la lengua meta, el español. Por consiguiente, la competencia pluricultural es esencial para a este contexto situacional de comunicación. De igual forma, se puede identificar y cubrir esas necesidades emergentes de esa interacción en encuentros interculturales para garantizar un progreso apropiado acorde con el enfoque adoptado, una enseñanza centrada en el alumnado.

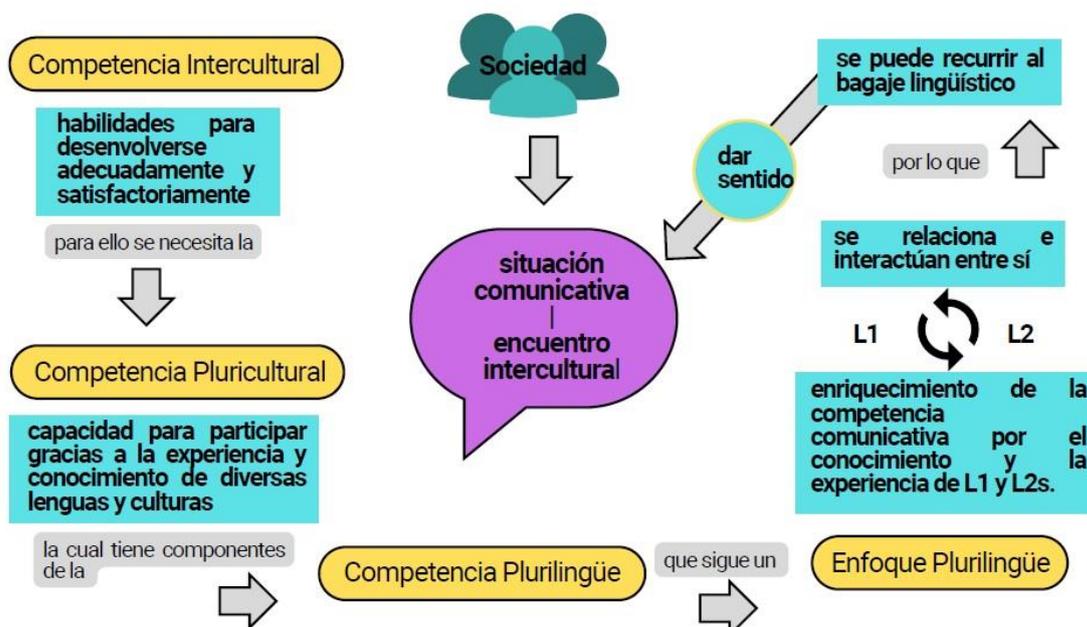
2.1. COMPETENCIA PLURICULTURAL

De acuerdo con la política lingüística del Consejo de Europa se establecen en el *MCER* (2001) dos competencias de manera independiente: la competencia pluricultural y la plurilingüe. Estas competencias se caracterizan por la interrelación existente entre

ambas; por ello, es inevitable que al trabajar la competencia pluricultural también se recurra a su vez a la competencia plurilingüe. Estas competencias son necesarias para la comunicación debido a que entran en contacto distintas lenguas y culturas a la misma vez en las situaciones comunicativas ocurrientes en una sociedad pluricultural y plurilingüe.

Junto a estas competencias se asocian una serie de conceptos que se deben estudiar para poder entender ambas competencias en su totalidad. Estos términos son: competencia intercultural, enfoque plurilingüe, plurilingüismo, interculturalidad y multiculturalidad. La relevancia de estos términos en esta sección es debido a que ninguno de estos conceptos se comprende de manera aislada, por el contrario, están conectados entre sí. En consecuencia, cuando se intenta entender la competencia pluricultural puede suscitar cierta confusión por su interrelación con otros términos, por lo tanto, se ha creado un esquema para visualizar el funcionamiento de esta competencia junto con el resto de los conceptos involucrados en una situación comunicativa, como se muestra en la figura 2. En esta imagen se esquematiza el funcionamiento de la competencia pluricultural entre otros conceptos durante un intercambio cultural.

Figura 2. El funcionamiento de la competencia pluricultural junto con otros conceptos en una situación comunicativa.



La figura 2 es de elaboración propia.

Una sociedad afectada por las migraciones de diferentes orígenes ha conllevado a que esta misma se caracterice por su *multiculturalidad*, es decir, diversas culturas

conviven en la misma; de la cual, surgen relaciones entre las distintas culturas. Estas relaciones se pueden definir por su *interculturalidad*, cuando se basan en el respeto de valores y formas de vida de manera mutua entre las distintas culturas dentro de la sociedad. Por consiguiente, los aprendientes deben recurrir a la competencia intercultural, la cual implica «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad» (Centro Virtual Cervantes, 2023).

Sin embargo, la trascendencia de esta competencia va más allá del desempeño de los aprendientes como agente social en un contexto determinado. Según Neubauer (2022), a través de esta competencia se forma a ciudadanos y se inculca valores democráticos, porque los aprendientes deben aprender a respetar y valorar la diversidad cultural, lingüística, religiosa, entre otras, para el pleno desarrollo de la competencia intercultural. Así pues, se puede prever y solucionar los posibles conflictos emergentes en encuentro interculturales, además de alcanzar la integración social de los ciudadanos que pueden ser excluidos al no poder romper esas barreras lingüísticas y culturales por una competencia intercultural insuficiente entre otras.

De acuerdo con lo anterior, se desempeña una competencia intercultural entre el encuentro de culturas. A modo de ejemplo y aplicado al perfil de este trabajo, es el encuentro entre la cultura china y la hispana. En este encuentro, los aprendientes de la segunda lengua requieren de una competencia pluricultural, capacidad que se adquiere para que los mismos puedan participar en encuentros interculturales a través de su experiencia y conocimiento de diversas lenguas y culturas (Centro Virtual Cervantes, 2023). Además, tener una gran competencia pluricultural no implica tener una gran competencia plurilingüe, y viceversa; sin embargo, el conocimiento cultural también puede ayudar a cubrir las deficiencias de una baja competencia lingüística (Robles Ávila y Palmer, 2020: 128).

Dentro de la competencia pluricultural se identifican componentes de la plurilingüe. Esta competencia sigue un enfoque plurilingüe, el cual implica el enriquecimiento de la competencia comunicativa por medio de la experiencia y el conocimiento de las distintas lenguas del aprendiente. Por eso mismo, gracias al *plurilingüismo* existente en la competencia comunicativa del aprendiente, término que

implica «la presencia de dos o más lenguas simultáneamente» (Centro Virtual Cervantes, 2023); este aprendiente se beneficia de su conocimiento de las distintas lenguas, integradas en su competencia comunicativa y de la continua interacción entre ellas en la propia competencia.

En consecuencia, los aprendientes pueden dar un sentido a las situaciones comunicativas enfrentadas al recurrir al recurso lingüístico de su competencia plurilingüe. La interrelación entre las distintas lenguas extranjeras del aprendiente supone un enriquecimiento del perfil del aprendiente, como explican Robles Ávila y Palmer (2020: 128):

El alumno que aprende una LE no la coloca aparte de su L1 o de otras lenguas extranjeras a las que tenga acceso —independientemente de su nivel de competencia—, sino que la imbrica, la incorpora a su repertorio lingüístico personal y se convierte en hablante plurilingüe a la vez que desarrolla un talante intercultural por su bagaje experiencial. Los conocimientos lingüísticos y culturales propios de cada lengua se ven modificados cuando se incorpora el conocimiento de otra nueva y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas habilidades interculturales en el hablante.

Al igual que el repertorio lingüístico se transforma por las influencias de las otras lenguas extranjeras, la competencia pluricultural y plurilingüe se caracterizan por su condición cambiante, porque ambas competencias se desarrollan acorde con la vida del aprendiente y su recorrido en ella (Robles Ávila y Palmer, 2020: 128):

Además, la competencia plurilingüe y pluricultural está en constante transformación y desarrollo, mostrando una configuración muy dinámica favorecida por factores de diversa naturaleza, como pueden ser las experiencias de viajes del individuo, los contactos profesionales con gentes de diferentes lenguas y culturas, las estancias en otros países...

Por último, hay dos perspectivas con respecto al desarrollo de los aprendientes como hablantes interculturales y el fomento de la competencia pluricultural y plurilingüe. El *MCER* (2001) contempla un hablante pluricultural y plurilingüe involucrado en una comunicación entre distintas culturas; sin embargo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* contempla al aprendiente en un contexto determinado, cuya interacción es solamente entre la lengua del propio aprendiente (L1) y la lengua meta (LM) (Robles Ávila y Palmer, 2020: 129). Por ende, el *PCIC* no aprovecha la posibilidad de que el aprendiente se comunique entre distintas lenguas y culturas, ni de enriquecer la competencia del aprendiente con la experiencia de las distintas lenguas y culturas que ha experimentado el aprendiente a lo largo de su vida.

2.1.1. Desequilibrio, variabilidad y competencia parcial (MCER)

Como ya se ha mencionado anteriormente, una de las características de la competencia pluricultural y plurilingüe es su condición cambiante, puesto que se desarrollan acorde con la vida del aprendiente. En el *MCER* (2001) se describe ambas competencias con cierto desequilibrio y variabilidad. Es decir, estas competencias no se desarrollan de manera lineal en cada una de las lenguas y su correspondiente cultura, por ende, los aprendientes no desarrollan estas competencias de igual manera en cada una de las sus lenguas extranjeras.

Del mismo modo, cada una de las destrezas o competencias del alumnado no progresan al mismo ritmo ni se encuentran cada una de ellas en el mismo nivel. Por último, ya se ha señalado previamente que tener un buen nivel competencial en una, no supone que el alumnado tenga un buen nivel competencial en la otra, es decir, el perfil pluricultural y plurilingüe pueden diferir. Sin embargo, no se debe considerar como un aspecto desfavorable, ya que, simplemente es parte de la naturaleza de estas competencias arraigadas a la experiencia del aprendiente. Además, esta condición es propia del perfil presentado por ambas competencias, «un perfil transitorio y una configuración cambiante» (Consejo de Europa, 2001: 131), y, también, esas experiencias vitales conllevan cambios significativos en el perfil que contribuyen «a la mejora de la consciencia de la identidad» (Consejo de Europa, 2001: 131).

Otro concepto asociado es la de competencia parcial, a razón de que el dominio del aprendiente sobre las distintas lenguas es limitado. Sin embargo, esta limitación no debe ser entendida como una competencia deficiente, «sino de considerar este dominio, imperfecto en un momento dado» (Consejo de Europa, 2001: 133). Asimismo, se introduce un aspecto relevante para el aprendizaje de lenguas y que se opone a una visión tradicional y no muy realista de alcanzar el dominio absoluto de una lengua. Como establece Zuheros Garrido (2008: 14):

El reconocimiento de la competencia parcial supone un cambio respecto a la visión tradicional del dominio de lenguas, que ponía el énfasis en la idea de llegar a alcanzar un dominio absoluto en las distintas destrezas lingüísticas de la lengua extranjera para llegar a alcanzar la competencia propia del “hablante nativo ideal” chomskiano. Sin embargo, este dominio excelente en todas las dimensiones de la lengua no es habitual ni siquiera en la lengua materna.

Por lo tanto, este concepto cuestiona unas ideas previamente aceptadas que no contemplan la realidad del aprendiente. La idea de alcanzar un dominio absoluto va en contra de la naturaleza cambiante del perfil del aprendiente, el cual experimenta una

serie de cambios significativos a razón de las distintas vivencias. Gracias a la experiencia del aprendiente, ambas competencias se enriquecen, de distinta manera; por ello, esa variabilidad y desequilibrio implica un desarrollo heterogéneo, de tal manera que un dominio absoluto no es del todo viable.

2.1.2. Habilidades y actitudes interculturales (PCIC)

En aras al desarrollo de la competencia pluricultural y plurilingüe de los aprendientes, el *PCIC* contempla una serie de procedimientos que promueven el acercamiento a otras culturas, concretamente al ámbito hispano, con el deseo de alcanzar una comprensión, aceptación e integración de los saberes y conocimientos culturales y socioculturales de distintas comunidades por parte de los aprendientes de ELE. Por ello, a través de la competencia intercultural se garantiza la desenvolvura del alumnado en estos procesos, en los cuales necesitan de unos conocimientos, habilidades y actitudes interculturales que les permitan realizar una serie de procesos resultando en la formación de un agente social capaz de coexistir eficazmente contribuyendo a crear un entorno tolerante y cooperativo.

De nuevo, se hace referencia a la competencia intercultural, ya que, estos conocimientos, habilidades y actitudes conforman esta competencia, y, a su vez, su desarrollo es inherente en el resto de las competencias establecidas por el Consejo de Europa (2001). Esta competencia se desarrolla a través de los distintos saberes de las competencias generales y que tiene su correspondiente en los componentes integrados en la competencia comunicativa: el saber (componente lingüístico), el saber hacer (componente pragmático) y el saber ser (componente sociolingüístico); esta relación inherente entre la competencia intercultural y las competencias generales y la comunicativa es resaltada por Roldán Tapia (2013: 159-160):

La competencia intercultural se deja entrever en el conjunto de competencias enumeradas por las distintas autoridades educativas. Su desarrollo está ligado, de igual manera, a los tres tipos de saberes antes apuntados: el primero tiene que ver con el conocimiento de los rasgos lingüísticos y culturales de los grupos sociales con los que coexistimos; *el saber hacer* se vincula, por ejemplo, con el desarrollo de unas capacidades y habilidades para la comunicación en alguna de las lenguas de nuestros conciudadanos; mientras que el tercer *saber* está relacionado, por ejemplo, con el desarrollo de actitudes como son el reconocimiento y aceptación de la diversidad, el reconocimiento al derecho de uso de las lenguas maternas, el respeto al relativismo cultural, etc.

La adquisición de estas habilidades y actitudes interculturales permiten activar factores de manera estratégica acorde con la situación comunicativa provista: el conocimiento de otras comunidades, su conciencia intercultural, las

destrezas necesarias para establecer relaciones entre culturas, su orientación (motivaciones, creencias, valores, etc.) y el enriquecimiento de su conocimiento, destrezas y actitudes a través de una participación reflexiva en tareas que involucren el uso de las experiencias interculturales de los propios aprendientes. Se intenta enriquecer a los aprendientes de manera que integren nuevos conocimientos, distinguan similitudes y diferencias entre las distintas comunidades. Además, que sean capaces de establecer y mediar relaciones interculturales propiciadas por motivaciones, intereses, sentimientos, entre otros, de manera que permitan el desarrollo continuo de los aprendientes en su aprendizaje a lo largo de su vida.

Estas habilidades y actitudes son descritas como operaciones conscientes, controladas y reflexivas por parte de los aprendientes para el desarrollo de estrategias interculturales. Las habilidades interculturales «permite al alumno captar, elaborar, interpretar, etc. la información a la que se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales, lo que le permitirá desarrollar una capacidad de actuación durante las experiencias interculturales» (Centro Virtual Cervantes, 2023) y las actitudes interculturales «permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva (estructuras de conocimiento, ideas, creencias, valores...), emocional (reacciones, sentimientos...) y conductual (actuaciones, comportamiento...)» (Centro Virtual Cervantes, 2023). Estas actitudes condicionan el rendimiento del alumnado con respecto al contexto cultural y sociocultural durante un intercambio intercultural.

Estas habilidades y actitudes interculturales se incluyen en los siguientes apartados introducidos por el *PCIC*: configuración de una identidad, proceso y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales, interacción cultural, y mediación cultural. Cada uno de los cuales se aborda con el objetivo de proveer un entendimiento mínimo de lo que conllevan estas secciones.

2.1.2.1. Configuración de una identidad

En este apartado del *PCIC*, el Instituto Cervantes contempla las habilidades y actitudes que los aprendientes deben desarrollar para adquirir estrategias con las cuales desenvolverse en las distintas etapas, independientemente del orden en el que sucedan. Estas etapas forman parte de un procedimiento que capacita a los aprendientes para desempeñar una serie de cuestiones. Primero, los aprendientes serán conscientes de los

estereotipos y prejuicios ocurrencia en las distintas lenguas y sus culturas, los cuales afectan a su propia interpretación y percepción de estas. Como bien destaca Níkleva (2012), conocer los estereotipos de la cultura propia también implica que los aprendientes puedan sobrellevar el trato que vayan a recibir por parte de los miembros de otras comunidades, y, a su vez, pueden cambiar o destruir estos estereotipos.

Segundo, apreciarán la riqueza cultural de la propia comunidad, de manera que valoren la diversidad en la misma para un crecimiento mutuo. Tercero, identificarán las similitudes entre su propia cultura y aquellas a las que los aprendientes tienen acceso; cuarto, aceptarán esas culturas, de forma que los aprendientes no las conciban como variaciones de una cultura de origen. Y, por último, apreciarán y percibirán las distintas culturas a las que acceden desde distintas perspectivas, del mismo modo, los aprendientes construirán su propia identidad cultural con las diversas aportaciones provenientes del contacto intercultural con otras comunidades.

2.1.2.2. Proceso y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales

Por un lado, en este apartado se contemplan las habilidades que los aprendientes requieren para asimilar saberes y comportamientos: operaciones cognitivas que permiten captar, elaborar, interiorizar e integrar esos saberes y comportamientos en sus propias estructuras; además de, ponerlos en uso estratégicamente para las experiencias interculturales ocurrencias en su vida. Por otro lado, se indican unos procesos para guiar la disposición de los aprendientes, unas actitudes que orientan hacia la empatía, la sensibilidad, el interés, la flexibilidad, etc. Como bien explica Sánchez Trujillo (2017), la efectividad de las interrelaciones entre los aprendientes depende de su motivación e interés, que conlleva a emprender interacciones por voluntad propia facilitando la adquisición de la lengua.

2.1.2.3. Interacción cultural

En este otro apartado, se dispone la organización de las distintas fases de las tareas. Estas tareas promueven el funcionamiento de las competencias de manera estratégica para iniciar y mantener el contacto intercultural. En estas fases se debe actualizar, poner en uso, evaluar, corregir o modificar los conocimientos, las destrezas y las actitudes.

2.1.2.4. *Mediación cultural*

Finalmente, en este último apartado se aborda la realización de tareas que promueven la negociación de significados, y, así, los aprendientes puedan interpretar apropiadamente el intercambio cultural, por lo tanto, se pueda evitar malentendidos. El criterio para el desarrollo de las tareas y las fases se establece en el siguiente orden: planificación, mediación, evaluación y control, reparación y ajustes.

Todos estos apartados son cruciales para promover y desarrollar el perfil pluricultural y plurilingüe de los aprendientes y garantizar su crecimiento vital. Sin el desarrollo de estas habilidades y actitudes, los aprendientes sufrirán constantemente choques culturales, afectando perjudicialmente a su autoestima y provocando un sentimiento de rechazo por parte del propio alumnado (Níkleva, 2012). Sin embargo, cabe destacar que para poder desarrollar de manera óptima la competencia pluricultural acorde con lo establecido en este gran epígrafe, se debe tener en cuenta la competencia comunicativa. Puesto que el desarrollo de esta competencia también está ligado a la comunicativa. Una deficiente competencia comunicativa puede plantear complicaciones a la hora de establecer interacciones con nativos hispanohablantes, dificultando el aprendizaje de la lengua; y, del mismo modo, al comprender y valorar la cultura ligada a la lengua se puede lograr un dominio adecuado de la competencia comunicativa (Sánchez Trujillo, 2017).

2.1.3. Volumen complementario (MCER)

Para garantizar el progreso de la competencia pluricultural y plurilingüe se actualizaron y ampliaron los descriptores del *MCER* con la publicación del *Volumen complementario del MCER* (2021). Este volumen complementario hace hincapié en la visión del *MCER* (2001) sobre los aprendientes como agentes sociales que durante una interacción construyen significados mediante sus nociones de mediación y de competencias pluricultural y plurilingüe (Consejo de Europa, 2021: 29). Una de las razones de esta actualización fue la relevancia que adquirieron con el tiempo estas competencias.

Además, se indican una serie de razones por las que fomentar estas competencias. Primero, los aprendientes al experimentar el pluriculturalismo y el plurilingüismo pueden aprovechar y desarrollar sus competencias sociolingüísticas y pragmáticas. Segundo, pueden percibir mejor la organización lingüística en distintas

lenguas, y, así, involucrando la metalingüística e interlingüística. Por último, los aprendientes pueden perfeccionar su profundización del conocimiento de saber *aprender* y su capacidad de establecer relaciones en nuevas situaciones. Estas competencias pueden acelerar el proceso de aprendizaje posteriormente en los ámbitos lingüísticos y cultural (Consejo de Europa, 2001: 132).

A pesar de que este trabajo hace referencia al nivel umbral, dentro de este *Volumen complementario del MCER* (2021) se contempla los distintos niveles establecidos por el *MCER*. A continuación, se procede a alcanzar un entendimiento general de cada una de estas escalas y los descriptores correspondientes al nivel B1, que se tendrán en cuenta para el perfil sinohablante en nivel umbral de este trabajo

2.1.3.1. *Aprovechamiento del repertorio pluricultural*

En la escala de este primer descriptor se establece las siguientes cuestiones. Los aprendientes deben ser capaces de manejar la ambigüedad en intercambios interculturales a través de distintos mecanismos. También deben entender que otras comunidades tienen sus propias costumbres y normas, además de que las personas pueden percibir de manera diferente las mismas acciones. Es necesario que los aprendientes sean conscientes de las diferencias en el patrón de comportamiento de otras comunidades (comunicación verbal y no verbal), de manera que reflexionen sobre los estereotipos y sobre las generalizaciones. Del mismo modo, deben tener cierta sensibilidad a la hora de lidiar con las diferencias, y, a su vez, requieren de la voluntad de recabar más información para evitar posibles malentendidos. El descriptor del nivel B1 establece lo siguiente (Consejo de Europa, 2021: 139):

Se comporta, por lo general, según las convenciones relativas a la postura, el contacto visual y la distancia entre las personas.

Responde, por lo general, de manera adecuada a las claves culturales usadas con mayor frecuencia.

Explica aspectos de su propia cultura a miembros de otra cultura o explica aspectos de otra cultura a miembros de su propia cultura.

Explica en términos sencillos cómo sus propios valores y comportamiento influyen en su visión de los valores y el comportamiento de otras personas.

Analiza en términos sencillos cómo determinadas cosas de otro contexto sociocultural le pueden parecer «extrañas» mientras que a las otras personas les pueden parecer «normales».

Analiza en términos sencillos la forma en que sus acciones determinadas culturalmente pueden ser percibidas de manera diferente por personas de otras culturas.

2.1.3.2. *Comprensión plurilingüe*

En esta segunda escala, se contempla la capacidad del aprendiente de utilizar el conocimiento y las competencias en varias lenguas, independientemente de su parcialidad, de manera que puedan acceder a los textos de otras lenguas con una finalidad comunicativa. El alumnado debe abarcar las siguientes cuestiones: ser abiertos y flexibles a la hora de cooperar con los distintos elementos propios de las distintas lenguas; utilizar las claves lingüísticas; acudir a su conocimiento para identificar semejanzas y evitar los «falsos amigos»; usar las fuentes paralelamente en distintas lenguas, y, por último, obtener información de las distintas lenguas. El descriptor del nivel B1 establece que el alumnado (Consejo de Europa, 2021: 140):

Utiliza lo que ha entendido en una lengua para comprender el tema y el mensaje principal de un texto en otra lengua (por ejemplo, al leer artículos periodísticos breves sobre un mismo tema escritos en diferentes lenguas).

Utiliza traducciones paralelas de textos (por ejemplo, artículos de revistas, relatos, pasajes de novelas) para mejorar la comprensión en diferentes lenguas.

Deduca el mensaje de un texto aprovechando lo que ha comprendido de textos sobre el mismo tema en diferentes lenguas (por ejemplo, noticias breves, folletos de museos, reseñas en línea).

Extrae información de documentos en diferentes lenguas dentro de su especialidad (por ejemplo, para incluirla en una presentación).

Reconoce similitudes y contrastes en la manera en que se expresan conceptos en diferentes lenguas con el fin de distinguir entre usos idénticos de una misma palabra/un mismo signo y de «falsos amigos».

Usa su conocimiento contrastivo de estructuras gramaticales y expresiones funcionales de lenguas de su repertorio plurilingüe para facilitar la comprensión.

2.1.3.3. *Aprovechamiento del repertorio plurilingüe*

Y, por último, en la tercera escala se abordan aspectos que afectan a las escalas previas, ya que, los aprendientes al aprovechar el repertorio pluricultural pueden valerse de todos los recursos lingüísticos de su repertorio para una comunicación eficaz entre personas que no hablan el mismo idioma. Esta escala implica que el alumnado sepa adaptarse a la situación dispuesta; identificar la extensión del apropiado uso de diferentes lenguas; combinar y alternar entre distintas lenguas, y, de igual forma, aclarar y explicar en ellas. Y, por último, fomentar el uso de distintas lenguas. El descriptor del nivel B1 establece que el alumnado «[a]provecha de manera creativa su limitado repertorio lingüístico en diferentes lenguas de su repertorio plurilingüe en contextos cotidianos, con el fin de poder afrontar una situación imprevista» (Consejo de Europa, 2021: 142).

2.2. EL NIVEL UMBRAL

El Consejo de Europa ha concretado la enseñanza de lenguas extranjeras desde distintas perspectivas. Inicialmente contemplaron su enseñanza con el modelo de *Threshold Level* en 1975 para la enseñanza del inglés, el cual se publicó posteriormente para otras lenguas. El *Nivel Umbral (Threshold Level)* surge durante un simposio sobre *La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos* donde se esperaba que se estableciera un marco de enseñanza de lenguas para adultos con el propósito de garantizar su accesibilidad, y, de igual forma, promover la comprensión, la cooperación y la movilidad geográfica. Este encuentro resultó con la creación del documento denominado *The Threshold Level*, en el cual se establecen una serie de principios para la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos. Posteriormente, se publica la edición de 1990 después de ser revisado, modificado y ampliado.

Esta sección se fundamenta de acuerdo con el artículo «Un nivel umbral y la enseñanza del español» por Bodil Hellstrom Groth del *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Hellstrom escribió sobre la publicación de la versión española del *Threshold Level*. Por un lado, el autor expresa desde el principio que no es un método de enseñanza del español, pero que presenta una función orientadora para los docentes, en el cual se establece una serie de principios alineados con la competencia comunicativa, es decir, «[l]a comunicación es el objetivo principal del aprendizaje» (Hellstrom Groth, 1982: 102). Además, indica que el material puede facilitar la comprobación del desempeño de los estudiantes en diferentes aspectos y que se establecen una serie de objetivos de aprendizaje, los cuales son los siguientes componentes:

1. las situaciones en las que la lengua extranjera será usada, incluidos los temas que serán tratados;
2. las actividades lingüísticas en las que tomará parte el alumno;
3. las funciones lingüísticas que desempeñará el alumno;
4. lo que el alumno será capaz de hacer con referencia a cada tema;
5. las nociones generales que el alumno será capaz de manejar;
6. las nociones específicas (relacionadas con los temas) que el alumno estará en condiciones de manejar;
7. las formas lingüísticas que el alumno sabrá utilizar;
8. el grado de dominio con el que el alumno sabrá moverse en estas actividades.

Por otro lado, el autor indica que también aporta una serie de situaciones y actividades, además de temas y nociones necesarias, aspectos de este documento que no han sido criticados al igual que sus principios; no obstante, comenta que otros autores si han criticado la elaboración de estas situaciones y actividades. La importancia del

documento destaca por la relevancia que le otorga al alumnado: que sea capaz de manejarse con el idioma y la visión de centrarse entre el estudiante y su interlocutor. Además, destaca la necesidad de que el estudiante exprese su punto de vista, y, que sobre todo, se debe tener en cuenta la experiencia del estudiante.

En definitiva, el alumnado debe tener un rol más activo y crear situaciones en las cuales se logre una comunicación. Para este trabajo, se tendrá en cuenta lo dispuesto en el *Nivel Umbral* para el diseño del material curricular, y, a su vez, lo que comprende este término en sí como indica el *Diccionario de términos claves de ELE*, el *Nivel Umbral* «define el grado mínimo de dominio que un aprendiente de lengua extranjera debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales; es un nivel superior al de la simple supervivencia» (Centro Virtual de Cervantes, 2023). De igual forma, se tendrán en consideración los principios establecidos en el *Nivel Umbral (Threshold Level)* (Centro Virtual Cervantes, 2023):

- proceso instructivo centrado en los aprendientes,
- participación de éstos en la toma de decisiones,
- contenidos relacionados con la vida de éstos,
- enseñanza comunicativa de la lengua,
- aprendizaje activo (aprender haciendo), empleando la LM, p. ej., para llevar a cabo proyectos,
- educación permanente.

En conclusión, el contenido expuesto en esta sección se contempla para el diseño del material curricular, puesto que el grupo meta de este trabajo se encuentra dentro del *Nivel Umbral*; un proceso de definición para la enseñanza que acaba con la creación del *MCER* (2001) donde el *Nivel Umbral* se encuentra entre los seis niveles establecidos por este marco: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Por ende, se abarca un B1 con respecto al grupo meta en cuestiones del *MCER* en el epígrafe previo, debido a que el desempeño del alumnado en las actividades, tareas y situaciones comunicativas del material curricular se encuentra en los descriptores de ese nivel.

2.3. EL PERFIL SINOHABLANTE

Uno de los primeros pasos que se toma a la hora de definir este perfil es distinguirlos de los occidentales, lo cual puede ser arriesgado puesto que esta perspectiva puede nublar el juicio de los docentes y simplificar la comprensión de este perfil a un nivel superficial. Este tipo de pensamiento puede conllevar a cometer el error de «pensar que son iguales entre sí por el hecho de tener en común ser diferentes de otro grupo de estudio» (Arriaga Agrelo, 2014: 78). Antes de proceder con el propósito de

comprender este perfil, hay una serie de aspectos que se debe tener en cuenta para evitar este tipo de errores a la hora de comprender en definitiva a los aprendientes sinohablantes.

Aunque desde un principio se puede visualizar el grupo meta de este trabajo, caracterizado por ser homogéneo puesto que está conformado por estudiantes sinohablantes. Del mismo modo, estos aprendientes podrían ser descritos como un grupo heterogéneo, debido al contexto del que proceden. El perfil de estos aprendientes puede diferir entre ellos, por ejemplo, por su procedencia geográfica, ya que, muestran particularidades propias de su zona de procedencia: Pekín, Shanghái, Hong Kong, entre otros; e incluso desde los puntos cardinales donde proceden: Norte, Sur, etc. Los docentes deben tener en consideración esta diversidad una vez que tengan el grupo formado para ser capaces de mostrar cierta flexibilidad y realizar las posibles adaptaciones que garanticen unos mejores procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por el contrario, el grupo meta de este trabajo se encuentra en un contexto de inmersión, puesto que están realizando un intercambio en un contexto hispano, concretamente en España. Ya se muestra la diversidad de este perfil por su origen geográfico, y, si, además, se presta atención a las condiciones de inmersión o no inmersión, «se podrían distinguir, a su vez, varios subcontextos» (Blanco Pena, 2011: 61). El contexto es otro aspecto que considerar porque puede condicionar el planteamiento de este perfil, asimismo, un contexto de inmersión ofrece mayores posibilidades a los docentes para influir en las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

2.3.1. Cuestiones del perfil sinohablante

A continuación, es necesario indagar todavía más qué aspectos se deben considerar de antemano para evitar posibles errores a la hora de distinguir este perfil. Por ende, José Miguel Blanco Pena (2011) indica una serie de principios que pueden guiar a los docentes para evitar tomar unas decisiones poco acertadas con respecto al perfil sinohablante. De acuerdo con su artículo, los principios que se deben considerar en los procesos de enseñanza y aprendizaje con aprendientes sinohablantes son: el principio de no suposición, el de contrastividad, y el de integración.

Inicialmente, como indica el principio de no suposición, los docentes deben ser prudentes y no adentrarse en hacer presuposiciones debido a la distancia entre la cultura de la L1 de los aprendientes y de la LM. Por un lado, el principio de contrastividad

ofrece grandes beneficios, por ejemplo, es recomendable realizar un análisis contrastivo, de manera que permita una aproximación a nuestro grupo y que los docentes se puedan adaptar y partir desde los propios aprendientes. Además, se aconseja aplicar un método contrastivo en el aula, puesto que partir de la cultura de los aprendientes, buscar similitudes y diferencias puede resultar en la motivación del alumnado e impulsar su interés por profundizar en la cultura hispana.

Por otro lado, este principio puede ofrecer oportunidades en el aula para «crear vínculos interculturales entre realidades culturales tan alejadas» (Blanco Pena, 2011: 71). Este principio es en definitiva esencial también para el propósito de este trabajo, desarrollar la competencia pluricultural, asimismo, los aprendientes sean capaces de desenvolverse en el contexto hispano para afrontar los posibles choques culturales y malentendidos que surjan de los intercambios. Justamente, la contrastividad ofrece la oportunidad de comparar ambas culturas y desarrollar una comprensión que facilite esta tarea.

Por último, el principio de integración. Los docentes, erróneamente, y, a veces, inconscientemente toman una postura contraria u opositora con respecto a la enseñanza de la que viene los aprendientes sinohablantes. De igual forma, tratan de forzar y aplicar el enfoque comunicativo característico de la enseñanza del español sin tener en consideración la educación de la que proviene estos estudiantes. Uno de los efectos que puede producirse entre los aprendientes sinohablantes al enfrentar una enseñanza tan dispar de la suya es el «*síndrome del pez fuera del agua*, un no entender nada, ni comprender a nadie» (Bayés Gil, 2014: 87), lo que puede conllevar a afectar negativamente la experiencia del alumnado. Por lo tanto, se debe tomar una actitud dispuesta a combinar y utilizar un método ecléctico, una perspectiva considerada la más apropiada para trabajar con el perfil sinohablante: combinaciones de actividades estructurales y comunicativas aprovechando los estilos de aprendizaje de este perfil (Blanco Pena, 2011; Bayés Gil, 2014).

2.3.2. Educación

A pesar de fundamentar con los párrafos anteriores la dificultad de conceptuar este grupo como homogéneo, puesto que no se contemplaría la diversidad propia dentro de este perfil. No obstante, autores resaltan rasgos, patrones de conducta y valores comunes dentro de este grupo, motivo suficiente para plantear este grupo de acuerdo

con esa serie de rasgos, patrones de conducta y valores arraigados tanto en su cultura como en su educación, por lo tanto, en su identidad, y, que debemos considerar para garantizar un aprovechamiento en el diseño del material curricular de este trabajo. En primer lugar, se establecen esos rasgos, patrones de conducta y valores comunes que justifican el planteamiento particular de este perfil, posteriormente se trata los distintos modos de aprendizaje de este grupo, y, finalmente, se abarca el conocimiento obtenido sobre este perfil gracias a los estudios y las propias experiencias de los expertos pertenecientes al contexto de ELE.

La educación es un instrumento que transmite y regulariza la cultura entre los aprendientes, como indica Liu Fengshu (Wang et al, 2017) en su artículo «Las dinámicas de la cultura y sus implicancias para la educación en China». Actualmente la sociedad se ve afectada drásticamente por la globalización y el acceso a internet resultando en «un impulso hacia lo homogeneización, que viene junto con la globalización y promueve el desapego de la tradición y amenaza con la pérdida de las raíces culturales» (Wang et al, 2017: 131). En consecuencia, se puede producir una pérdida de identidad de estos aprendientes; por ello, a través de la educación ha prevalecido estos rasgos, patrones de conducta y valores que podemos percibir hoy en día entre los aprendientes sinohablantes. Por ende, es importante entender la estrecha relación entre esos rasgos, patrones de conducta y valores comunes entre la cultura de los aprendientes sinohablantes, puesto que los adquieren y desarrollan a través de su educación.

Uno de los primeros rasgos a destacar de este perfil es su herencia confuciana, debido a que tanto su educación como tradiciones de aprendizaje están influenciada por ella. Se aprecia el gran valor de la educación en la sociedad china, donde se espera que los aprendientes reflexionen, se esfuercen para cubrir sus debilidades y cuyo maestro siga una moral (Wang et al, 2017). El valor de la educación en China reside en la idea de que a través del aprendizaje se puede llegar a ser mejores y que el aprendiente compense su falta de habilidad. Según la tradición de Confucio, este aprendizaje debe estar caracterizado por el esfuerzo y es un fin para alcanzar la sabiduría en la búsqueda de la perfectibilidad, cuyo proceso es conducido hacia la interioridad.

Del mismo modo, la reflexión es necesaria para garantizar un aprendizaje profundo y que muestre ese valor intrínseco, por lo tanto, el pensamiento reflexivo

forma parte del aprendizaje, el cual se puede alcanzar a través de la memorización. Desde una perspectiva ajena simplificamos la memorización, pero la función de este tipo de aprendizaje va más allá de simplemente memorizar como indica la propia palabra. Los aprendientes sinohablantes a través de la memorización alcanza una comprensión, lo cual lleva a una reflexión de lo comprendido.

Por ende, no se debe confundir este proceso de memorización como aprender de memoria o la simple repetición de información, carente de significatividad y sin comprensión. La memorización tiene su origen en los exámenes para el gobierno en la antigua china, donde la educación y sus exámenes se basaban en la memorización y recitación de los textos clásicos chinos. Esta tradición es tan latente en la época actual que incluso «la preparación de los exámenes se sigue basando en la memorización» (Wang et al, 2017: 23). No obstante, se debe tener en consideración este aspecto de la educación de estos aprendientes, puesto que puede suponer «una barrera para la expresión creativa, el pensamiento crítico y la resolución de problemas» (Wang et al, 2017: 23).

La herencia confuciana también ha caracterizado el rol del docente y del aprendiente en el contexto educativo cuya tradición define bien el tipo de docente y aprendiente que deben ser. Primero, es una relación jerárquica de acuerdo con los valores confucianos de las cinco relaciones básicas y el respeto a la autoridad y el rango. Segundo, el docente es la fuente de todo conocimiento al que no se le cuestiona y se le respeta; tercero, el aprendiente es quien directamente recibe este saber y del cual se espera unos resultados.

Este rol pasivo del alumno y la relevancia del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje demuestra un enfoque centrado en la figura del docente en vez del aprendiente. Este tipo de actitud sociocultural de respetar y no cuestionar al docente se relaciona a su vez con el concepto de «no perder la cara», que se trata del concepto de no querer cometer errores, avergonzarnos y quedar mal ante otros, resultando en la pérdida de estatus. Este tipo de actitud conlleva a la carente participación e interrupciones por parte del alumnado, puesto que se puede interpretar como que cuestionan al profesor/a por estar en desacuerdo y toman un riesgo donde es posible «perder la cara», debido a que demuestras que preguntas por desconocimiento.

El docente es un modelo de conducta para el buen desarrollo moral, intelectual y personal de los estudiantes, además debe tener un conocimiento profundo con el que sea capaz de responder a las preguntas de los aprendientes. Su responsabilidad es la de transmitir de conocimiento y habilidades donde el aprendiente simplemente es un receptor pasivo. En el caso de que el docente no cumple con lo exigido, los aprendientes lo interpretarán como que no sabe o no se lo ha preparado, por lo tanto, considerarán que está siendo irresponsable. Por último, hay que destacar el rol del libro de texto en el contexto educativo, puesto que es una herramienta a la que se otorga una excesiva confianza hasta el punto de que se puede considerar un objeto a respetar y seguir.

2.3.3. Modos de aprendizaje

A continuación, se procede con los distintos modos de aprendizaje establecidos en el artículo de Romie Littrell (Wang et al, 2017): aprendizaje introvertido, orientación a la clausura, analítico e independiente del campo, estilo de aprendizaje visual, concreto-secuencial y aprendizaje orientado al pensamiento reflexivo. Primero, se distingue en el modo de aprendizaje introvertido que el docente debe transmitir sus saberes y el aprendiente recibirlos, no hay una interpretación de estos conocimientos por parte del estudiante. Tiene una baja predisposición a expresar su punto de vista o preguntar en clase, sobre todo si se puede interpretar como un desafío hacia el docente. Segundo, el aprendiente en el modo de orientación a la clausura se distingue por no aceptar con facilidad la ambigüedad, por lo tanto, tratará apresuradamente de alcanzar una conclusión incluso si la información que tiene no está completa. No obstante, muestra una autonomía a pesar de ser dependiente del docente y presentar una increíble disposición a obedecer y seguir las reglas.

Tercero, el estudiante en el modo analítico e independiente del campo se distingue un aprendiente analítico y secuencial que destaca por su organización y presta gran atención a los detalles relevantes sin distracciones. Dentro de este modo se identifica también dependencia del campo, el aprendiente es capaz de visualizar algo desde lo más global al detalle, por lo tanto, son capaces de relacionar la información con el conjunto y prefiere un aprendizaje que conlleve un análisis lógico del material por partes, busca el contraste y la relación de causa y efecto. Cuarto, el aprendiente en el modo de estilo de aprendizaje visual se distingue por aprender visualmente, asimismo, prefieren leer y recibir estimulaciones visuales. Por ende, indicaciones, conversaciones

y conferencias sin apoyo visual no son recomendables, porque puede generar un efecto desfavorable en los estudiantes: desconcierto o ansiedad.

Quinto, los aprendientes en el modo concreto-secuencial se distinguen por tener una gran predisposición a seguir las indicaciones del docente al pie de la letra y esperan que la información transmitida esté completa en vez de tener que realizar sus propias conclusiones. Se recomienda el uso de técnicas y materiales que promueven combinaciones en las que se relacionadas con los sentidos (sonidos, movimiento, vista y tacto) y que se apliquen, de manera que se caractericen por ser secuenciales, lineales y concretas. Algunas de las estrategias características son «la memorización, la previsión, la repetición en secuencia, las descripciones detalladas y listas, las revisiones estructuras y la búsqueda de la perfección» (Wang et al, 2017: 86). Por último, el sexto, el aprendiente en el modo de aprendizaje orientado al pensamiento reflexivo se distingue por su relación con otros estilos: visual, concreto-secuencial, analítico y dependiente de campo. Este modo destaca que los aprendientes están enfocados más bien en el pensamiento en vez de los sentimientos y cuyas conclusiones alcanzan a través de la lógica y el análisis.

Aunque esta sección está enfocada en mostrar los distintos modos de aprendizaje a base de patrones similares en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los sinohablantes, es importante recalcar que no hay presuponer que lo establecido se cumpla puesto que «existen muchas excepciones de carácter individual» (Wang et al, 2017: 87). Como ya se ha mencionado anteriormente, es posible que si se realice una encuesta en este grupo se pueda identificar cierta disparidad entre ellos y estos modelos. El objetivo de esta sección es ser consciente de estos estilos de aprendizaje para beneficiarse de este conocimiento y enriquecer y adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3.4. Estudios y experiencias con el perfil sinohablante

En esta sección se establece una serie de indicaciones a considerar en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje de los sinohablante, obtenidas de los distintos estudios y experiencias de los profesionales en el contexto de ELE. A continuación, se ofrece un listado de indicaciones de acuerdo con los estudios y experiencias de los autores Azpiroz (2013), Bayés Gil (2014) y Wang et al. (2017) con respectos al docente y a los aprendientes:

Con respecto al docente:

- El docente debe hacer comprender a los aprendientes que las pruebas son un proceso hacia un fin, no un fin en sí mismo.
- El docente debe hacer comprender a los aprendientes que el libro es una herramienta facilitadora y que el objetivo de su aprendizaje no se basa en completarlo.
- El docente debe poner previamente a disposición de los aprendientes las lecturas.
- El docente debe ilustrar el vocabulario utilizando recursos visuales.
- El docente debe utilizar audios cortos, proporcionar previamente el vocabulario del audio y trabajarlo de antemano, además de ofrecer el acceso a los audios para que trabajen en casa por las dificultades de los aprendientes en la percepción de sonidos.
- El docente debe realizar grabaciones con los aprendientes por las dificultades en la producción del sonido, y, así, analizar e identificar las dificultades y errores.
- El docente debe proporcionar un ambiente cómodo.
- El docente debe realizar correcciones de manera positiva.

Con respecto al aprendiente:

- Los aprendientes tienen predilección por el listado de vocabulario.
- Los aprendientes no tienen predilección por los audios.
- Los aprendientes presentan una gran preocupación por el significado de las palabras.
- Los aprendientes no están acostumbrados a trabajar el contexto sin acudir a la traducción o a cada término, y tampoco a interpretarlo.
- Los aprendientes sienten una gran necesidad de comprender cada término.
- Los aprendientes consideran los textos como la lectura de términos, en vez de la deducción de su conjunto.
- Los aprendientes realizan la interpretación global del texto al final.
- Los aprendientes tienen dificultades en la percepción y producción de sonidos.
- Los aprendientes valoran enormemente las correcciones del docente.
- Los aprendientes no valoran positivamente trabajar en grupos reducidos y la utilidad de una gran diversidad de actividades.
- Los aprendientes consideran ciertas temáticas polémicas: política, desigualdad, protección de medio ambiente, etc.
- Los aprendientes se caracterizan por ser reflexivos en vez de impulsivos.
- Los aprendientes muestran una preferencia hacia un acercamiento moderado con precisión y sistemático.
- Los aprendientes muestran cierta incomodidad a la hora de tener que adivinar o predecir.
- Los aprendientes muestran una predilección por el recitado y la repetición.
- Los aprendientes muestran una gran capacidad de adaptación a otro sistema de aprendizaje.
- Los aprendientes muestran ser pragmáticos, puesto que adoptan un modelo de aprendizaje de acuerdo con su contexto.
- Los aprendientes conceptúan el libro como una fuente de todo conocimiento y sabiduría.
- Los aprendientes son receptores pasivos.

- Los aprendientes muestran preferencias a un enfoque centrado en el docente.
- Los aprendientes perciben.
- Los aprendientes consideran en cierto modo el debate como una pérdida de tiempo.
- Los aprendientes muestran poca predilección por hablar en público.
- Los aprendientes consideran valioso lo que va a examen.
- Los aprendientes le prestan demasiada atención a la gramática y al texto escrito.
- Los aprendientes perciben que la competencia oral no se equipara a la inteligencia.
- Los aprendientes presentan dificultades a la hora de comunicarse.

En cuanto a la comunicación no verbal, Littrell (Wang et al, 2017) en su artículo indica que estos aprendientes se comunican a una distancia reducida, respetan el silencio que difícilmente es interrumpido, se saluda con inclinaciones de la cabeza y reverencia según el contexto y no son propensos a establecer contacto visual directo. Además, cuando reciben un regalo, se rehúsan repetidamente a aceptarlo hasta que finalmente que lo aceptan.

En torno al sistema de evaluación, se ha de destacar su relevancia en cuanto a los aprendientes sinohablantes. No se va a debatir sobre su rol en el aprendizaje, sino como condiciona a estos aprendientes el tipo de sistema de evaluación que tienen. De su contexto educativo ya se ha mencionado anteriormente que su sistema de evaluación, sobre todo en los exámenes se caracteriza por la memorización. Por lo tanto, el tipo de evaluación condicionará su aprendizaje puesto que tantos docentes como aprendientes buscan resultados óptimos; por ello, dirigen el aprendizaje de acuerdo con su sistema de evaluación para lograr esos buenos resultados. Por lo tanto, el tipo de rendimiento y aprendizaje se ve afectado por este aspecto educativo como podemos observar en el artículo de Azpiroz (2013: 41):

Kirkbride y Tang (1991) sostienen que cuando un estudiante percibe que la evaluación requiere adquisición pasiva y reproducción simple de conocimiento adoptará un enfoque superficial y empleará bajos niveles de estrategias cognitivas como la memorización. Cuando se percibe que la evaluación requiere un alto proceso cognitivo, como aplicar información a la solución de problemas, entonces los estudiantes serán más proclives a poner en práctica el enfoque profundo de aprendizaje.

2.3.5. Reflexión final

Es importante recordar que no se debe percibir el contenido de este epígrafe: educación, modos de aprendizajes, rasgos, etc., como condicionantes definitivos de los procesos de aprendizaje y enseñanza de nuestros aprendientes (Ramón Armas y Cáceres Lorenzo, 2019). Por ejemplo, se habla de un enfoque centrado en el docente; no

obstante, también se centra en el alumnado puesto que los docentes «orquestan el involucramiento de los estudiantes en clases numerosas y despliegan variedad de estrategias para lograr que sus estudiantes comprenda» (Azpiroz, 2013: 42). Además, las aportaciones de los profesionales en el contexto de ELE pueden verse influenciados por su propio perfil occidental (Ramón Armas y Cáceres Lorenzo, 2019).

Es verdad que la educación y cultura de estos aprendientes arraigados en su identidad condicionan su aprendizaje, por ejemplo, provienen de una sociedad donde antiguamente sus relaciones sociales eran limitadas y se involucraban principalmente en un entorno familiar, dentro de su propio clan. Esto conllevó a que «no es demasiado importante en China desarrollar habilidades sociales necesarias para hablar con extraños. La tradición occidental de hablar directamente, debatir y estar en desacuerdo no tiene lugar en un sistema interpersonal jerárquico de esta naturaleza» (Azpiroz, 2013: 43). No obstante, los aprendientes sinohablantes demuestran una capacidad asombrosa de adaptación de acuerdo con la experiencia de Azpiroz (2013), los aprendientes son capaces de adoptar otro sistema de aprendizaje, aunque sin dejar totalmente atrás aquello propio de su educación y cultura. Del mismo modo, como bien indica, Isabel Cristina Alfonzo de Tovar (2020: 82), las técnicas tan características del contexto educativo chino «no implican que los aprendices descarten otras estrategias en las que analicen y comprendan lo que están estudiando».

Del mismo modo, la influencia de las tecnologías, las reformas educativas, la globalización pueden afectar a la realidad de estos aprendientes, puesto que «el aprendiente chino está siendo foco para la renovación de la cultura tradicional china enfrentada a la cultura fruto de la neoglobalización y los nuevos procesos de socialización por lo que su perfil de aprendizaje está en continuo proceso de cambio» (Ramón Armas y Cáceres Lorenzo, 2019: 12). Arriaga Agrelo (2014: 82) indica que justamente los estilos de aprendizaje han sido criticados puesto «que demuestran, sobre todo, una gran incompreensión de la realidad». Del mismo modo, los intercambios idiomáticos han supuesto una influencia generacional, puesto que «[l]a juventud china está rompiendo sus esquemas tradicionales para dejarse cautivar por nuevos estereotipos sociales; uno de ellos, la migración académica» (Alfonzo de Tovar, 2020: 82).

También, su contexto educativo se caracteriza por el autoritarismo del docente y la jerarquía entre docente y aprendientes. Sin embargo, la relación entre ambos también

se caracteriza por su afectividad, puesto que los docentes también tienen una relación más informal y personal más allá del aula (Wang et al, 2017: 31). Los docentes también son considerados como un miembro de una familia extendida, los cuales están a cargo de sus estudiantes de los que se preocupan y cuidan. A pesar de que los aprendientes sinohablantes no tienen predilección por trabajar juntos, se percibe un eje en el alumnado, puesto que una vez se les plantea una cuestión conjuntamente discuten hasta obtener una respuesta, tanto para en beneficio de uno mismo como para ayudar al compañero.

Otro ejemplo que demuestra que la herencia tradicional de una educación y cultura no tiene que condicionar la totalidad de la identidad del aprendiente son las diferencias generacionales percibidas con respecto al individualismo, colectivismo y la influencia del confucianismo (Wang et al, 2017). Uno de los propósitos del contenido volcado en esta sección es proporcionar una comprensión de este perfil, debido a que es esencial que los docentes conozcan a sus aprendientes, pero sin permitir que su juicio sea controlado y limitado por este conocimiento. Por el contrario, se debe ser consciente de ello en beneficio de ambos y estar abiertos a todas las posibilidades dentro de nuestro grupo y contexto. A pesar de que «el aprendizaje idiomático en inmersión favorecerá un intercambio cultural con la comunidad anfitriona» (Alfonzo de Tovar, 2020: 20), el éxito de esos intercambios depende del nivel competencial de los aprendientes. Por ello, se debe alcanzar un entendimiento de este perfil que facilite el desarrollo de la competencia pluricultural del grupo meta.

Otro propósito es preparar a los docentes, de manera que con el material curricular diseñado los aprendientes desarrollen su competencia pluricultural y puedan desenvolverse a través de los posibles choques culturales y malentendidos que surgen durante una interacción, debido a que el choque cultural «influye en el proceso de adaptación y asimilación de los estudiantes sinohablantes a un nuevo contexto educativo y social» (Alfonzo de Tovar y Santana Alvarado, 2015: 3).

No solamente los aprendientes reaccionan al entrar en contacto con la cultura hispana produciéndose un choque cultural por la distancia entre su propia cultura y la de la LM, también se produce al afrontar un sistema educativo diferente. Por lo tanto, conocer este perfil nos dará las técnicas, estrategias y herramientas que puedan reducir esos choques culturales, por ejemplo, utilizando la memorización en clase. De manera

que se facilite la estancia de los aprendientes durante el intercambio que realizan en el contexto hispano, pero «sin que afecte su propia identidad cultural, lo que le concedería un rol de mediador» (Alfonzo de Tovar, 2020: 8).

3. CAPÍTULO III. MATERIAL CURRICULAR

3.1. JUSTIFICACIÓN DE SU INTERÉS Y UTILIDAD

En los epígrafes previos se ha establecido un contenido que demuestra que al entrar en contacto la cultura hispana y la china puede surgir choques culturales y malentendidos por la distancia entre ambas culturas. Esta tesis es razón suficiente para justificar la necesidad de trabajar la competencia pluricultural, de manera que los aprendientes sean capaces de desenvolverse durante un intercambio comunicativo y sus vivencias en el contexto hispano.

Para que los aprendientes sean capaces de enfrentar esas dificultades, a través de este material curricular se espera reducir esos choques culturales y suplir los posibles malentendidos que surjan en distintas situaciones comunicativas propias del contexto hispano en combinación con la influencia de la cultura de los aprendientes, la china. En definitiva, se debe preparar a los aprendientes como agentes sociales y hablantes interculturales para garantizar una experiencia significativa, por consiguiente, aquí recae la relevancia de este material curricular.

3.2. CONTEXTUALIZACIÓN

El grupo meta de este trabajo consta de un conjunto de 16 estudiantes sinohablantes con un nivel umbral (B1). Son estudiantes universitarios entre 18 y 23 años realizando un intercambio, por lo que se encuentran en un contexto de inmersión. En cuanto al perfil lingüístico de estos estudiantes tiene como L2 el inglés y como L3 el español.

3.3. TEMPORALIZACIÓN

Este material curricular se espera aplicar a modo de un curso en 8 sesiones, 7 de ellas de una hora y media y la última sesión de 45 minutos. Durante las dos primeras semanas se dan tres sesiones, por el contrario, en la última semana solo son dos sesiones. Cada sesión está enfocada a una situación comunicativa en concreto como se observa a continuación:

Semana 1	
Sesión 1. Enseñanza.	1 hora y media
Sesión 2. El primer encuentro.	1 hora y media
Sesión 3. De quedada con tus amigos.	1 hora y media
Semana 2	

Sesión 4. Mi compañero de piso.	1 hora y media
Sesión 5. ¡Vamos de fiesta!	1 hora y media
Sesión 6. ¡Vamos a la playita!	1 hora y media
Semana 3	
Sesión 7. Celebrando un cumpleaños.	1 hora y media
Sesión 8. El último día: ¡pongámonos a prueba!	45 minutos

Las situaciones comunicativas propuestas han sido elegidas debido a que en estos contextos los aprendientes pueden tener dificultades al desenvolverse en ellas, además de contemplar la realidad en la que se encuentre los aprendientes tanto dentro como fuera del aula.

3.4. OBJETIVOS

De acuerdo con el *PCIC* y el propósito de este material se pretende trabajar la competencia pluricultural para formar a los aprendientes como agentes sociales, como hablantes interculturales y como aprendientes autónomos. A continuación, se concreta los objetivos generales para nuestros aprendientes en nivel umbral (B1):

Como agente social:

- Ser capaces de participar apropiadamente en distintas situaciones de acuerdo con las convenciones del contexto hispano.
- Ser capaces de aplicar sus conocimientos generales sobre la cultura hispana: referentes culturales, normas y convenciones de carácter sociocultural para poder desenvolverse en las distintas situaciones que enfrenten en el contexto hispano.
- Ser conscientes de las normas de cortesía, de igual forma, sean capaces de identificar similitudes y diferencias significativa de su propia cultura y la hispana: costumbres, actitudes, valores, creencias, etc.

Como hablante intercultural:

- Ser capaces de aceptar la diversidad cultural, de manera que conozcan el contexto hispano desde una visión más amplia y menos condicionada por su propia identidad.
- Ser capaces de desarrollar una sensibilidad y apertura hacia el contexto hispano.
- Ser capaces de analizar particularidad, normas y convenciones sociales propias de la vida social hispana.

Como aprendiente autónomo:

- Ser capaces de contribuir y mantener relaciones de colaboración, cordialidad y confianza con el docente y sus compañeros.

En cuanto a los objetivos específicos, nos remitimos a los objetivos específicos indicados en cada una de las sesiones de este material curricular:

- Conocer a los aprendientes.
- Saber cómo perciben los aprendientes la enseñanza china y la hispana.
- Contrastar la enseñanza china e hispana.
- Reflexionar sobre su propia experiencia en la enseñanza china y sobre las futuras sesiones.
- Comparar el lenguaje no verbal en el saludo en China y en el ámbito hispano.
- Aprender el lenguaje no verbal propio del saludo en el ámbito hispano.
- Analizar e identificar qué tipo de saludos se puede utilizar en diferentes situaciones.
- Entender la concepción del tiempo (cronémica) en el contexto hispano.
- Reflexionar sobre la impuntualidad.
- Practicar una simulación en la que un/a amigo/a llega tarde a una quedada.
- Desarrollar la comprensión y paciencia en el alumnado sobre este aspecto.
- Identificar las diferencias entre ambas culturas con respecto al concepto de orden y limpieza.
- Reflexionar sobre situaciones conflictivas debido a ciertos comportamientos tanto por parte de los aprendientes como de los hispanohablantes.
- Ser capaces de expresar su molestia apropiadamente.
- Aprender expresiones y vocabulario útiles para salir de fiesta.
- Aprender sobre cómo es salir de fiesta en España.
- Contrastar cómo es salir de fiesta en España y en China.
- Conocer la perspectiva china con respecto al tema de mostrar mucha piel.
- Aprender la perspectiva hispana sobre el tema de mostrar mucha piel.
- Contrastar la cultura china y la hispana con respecto al tema de mostrar mucha piel.
- Conocer ciertas convenciones sociales de la cultura china con respecto a la celebración de un cumpleaños.
- Aprender ciertas convenciones sociales de la cultura hispana con respecto a la celebración de un cumpleaños.
- Contrastar ciertas convenciones sociales entre la cultura china y la hispana con respecto a la celebración de un cumpleaños.
- Poner en práctica lo aprendido en las distintas sesiones.
- Examinar que los aprendientes son capaces de aplicar los conocimientos aprendidos durante las sesiones.

3.5. COMPETENCIAS

Este material curricular se enfoca principalmente en la competencia pluricultural; no obstante, también se desarrollan a su vez otras competencias: comunicativa y plurilingüe, puesto que están conectadas entre ellas.

3.6. CONTENIDOS

En este material curricular se abarca contenido que se comprende en la sección de nociones específicas del *PCIC*, concretamente las relaciones personales, la educación y el ocio.

3.7. METODOLOGÍA

Este material curricular está diseñado siguiendo un enfoque comunicativo, el cual tiene como objetivo capacitar a los aprendientes a una comunicación real de manera oral y escrita con otros hablantes, por lo tanto, este material se centra en distintas situaciones comunicativas propias de la realidad en el contexto hispano. De igual forma, el material recurrido a estas sesiones: textos de artículos, vídeos, etc., son ejemplos reales, además de realizar alguna actividad fuera del aula ofreciendo la posibilidad de desarrollar actividades en condiciones lo más cercanas a la realidad.

Se promueve una participación activa de los aprendientes, los cuales se involucran en distintas tareas y actividades donde tienen que comunicarse: debates, conversaciones, etc. El docente es un facilitador que los orienta y acompaña durante estas sesiones y cuyos aprendientes desarrollan cierta autonomía puesto que ellos mismos se encargan de sobrellevar las distintas actividades. En consecuencia, gracias a que desarrollan esta autonomía a través de las actividades adquieren confianza que les beneficiará una vez se desenvuelvan fuera del aula.

También, se aplica un enfoque por tareas puesto que los alumnos deben realizar distintas tareas de acuerdo con cada situación comunicativa, asimismo, se logra que los aprendientes practiquen y puedan afrontar la realidad fuera del aula de la mejor manera posible al trabajar en estas tareas. Otros autores han demostrado anteriormente que este tipo de enfoque es aceptado por los aprendientes sinohablantes, al igual que estos aprendientes se pueden sentir satisfechos con el enfoque por tareas (Cáceres Lorenzo y Santana Alvarado, 2013).

Finalmente, el docente debe proporcionar un ambiente relajado, ser flexible para adaptarse según las actitudes de los aprendientes y desarrollar estrategias de acuerdo con las necesidades y dificultades que identifique durante el desarrollo de las sesiones. De igual forma, es un mediador entre ambas culturas y aporta información. En este material curricular se utiliza variedad de materiales y recursos: ordenador, proyector,

diapositivas, tarjetas, *realia*, vídeos de *YouTube*, *Mentimeter*, *Prezi*, *InShot*, etc. Además, parte de los recursos utilizados en las sesiones son de elaboración propia y están incluidos en el anexo.

3.8. EVALUACIÓN

A continuación, se va a concretar el sistema de evaluación del material curricular de este curso. En este material curricular es importante la participación de los estudiantes, puesto que la constante participación de los aprendientes conlleva a que desarrollen su competencia pluricultural y como agentes sociales, hablantes interculturales, y aprendientes autónomos. Se realizará un número de tareas, no obstante, la más importante es la tarea final, puesto que es donde los alumnos deben demostrar finalmente que se han logrado los objetivos de este curso y que han desarrollado sus competencias.

El porcentaje máximo por alcanzar es un 100%, equivalente a una nota final de un 10. La distribución del porcentaje se establece de la siguiente manera:

- Asistencia: 10%.
- Participación: 20%
- Tareas: 30%
- Tarea final: 40%

Las distintas tareas que se van a evaluar son:

Semana 1		
Sesión 1. Tarea 1 (Actividad 4 - reflexión)		30%
Sesión 2. Tarea 2 (Actividad 4 - cuestionario)		
Sesión 3. Tarea 3 (Actividad 4 - coevaluación)		
Semana 3		
Sesión 7. Tarea 4 (Actividad 3 – vídeo)		40%
Sesión 8. Tarea final (grabación).		

Las tareas se distribuyen entre la primera y la última semana, puesto que se quiere observar el contraste entre el principio y el final del curso y saber si se ha logrado un avance por parte de nuestros aprendientes, puesto que «[d]esde el punto de vista evaluativo, también se debe abordar la importancia del proceso de aprendizaje y no solo del producto final» (Alfonzo de Tovar, 2020: 83).

Los criterios de evaluación que se van a seguir son los siguientes:

- Desenvolverse apropiadamente en las situaciones comunicativas dispuestas.
- Adquirir una visión más amplia con respecto a la cultura hispana.
- Reflexionar sobre la cultura china e hispana y obtener conclusiones.

3.9. SESIONES

3.9.1. Sesión 1. Enseñanza.

Sesión 1. Enseñanza.	
Agrupación	En gran grupo, en parejas e individual.
Espacio	Aula.
Destrezas	Expresión e interacción oral, expresión escrita y comprensión oral.
Contenidos comunicativos	
Léxicos: vocabulario relacionado con la educación.	
Culturales: la enseñanza china e hispana.	
Interculturales: diferencias y similitudes entre ambas enseñanzas.	
Recursos y materiales	
Recurso 1: cartulinas de la enseñanza china y de la enseñanza hispana.	
Recurso 2: tarjetas con vocabulario.	
Recurso 3: vídeo de YouTube (Canal: Paula de Viguri) [Consultado 13/04/2023].	

Objetivos específicos:

- Conocer a los aprendientes.
- Saber cómo perciben los aprendientes la enseñanza china y la hispana.
- Contrastar la enseñanza china e hispana.
- Reflexionar sobre su propia experiencia en la enseñanza china y sobre las futuras sesiones.

Descripción:

En esta primera sesión se trabaja la enseñanza, puesto que queremos abarcar este aspecto para reducir el choque cultural y evitar posibles malentendidos entre los aprendientes al entrar en contacto con la enseñanza en el contexto hispano en el que se encuentran. De esta manera, pueden sobrellevar mejor esta sesión y las siguientes siete sesiones.

Actividad 1 (15 min. aprox.)

Al ser la primera sesión se dedica tiempo a presentarse el docente y los estudiantes. A los aprendientes se les pide que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Por qué estudias español?

- ¿Has estudiado antes en un país hispano?
- ¿Qué te gusta de la cultura hispana?
- ¿Cuántos idiomas sabes?
- ¿Has estudiado en otro país que no sea hispano?

Después, el docente da la oportunidad de que le hagan preguntas, en el caso de que los aprendientes no tengan predisposición se presenta a sí mismo indicando su nombre y por qué enseña español y su cultura.

Actividad 2 (25 min. aprox.)

A continuación, se coloca dos cartulinas (recurso 1) en la pizarra, una para la enseñanza china y otra para la enseñanza hispana, y sobre la mesa del docente se colocan tarjetas con vocabulario (recurso 2) relacionadas con la educación. Se les pide a los aprendientes que se acerquen a la mesa y lean las palabras que vamos a utilizar en esta actividad. Antes de proceder con la actividad, el docente corrobora si saben el significado de las palabras.

Después, el docente indica que cada alumno por turnos elija una palabra que considere propia de la enseñanza china y la pegue en la cartulina. Una vez terminen de pegar aquellas palabras que consideren que tiene relación con China, el docente vuelve a poner otra vez las tarjetas con las mismas palabras, pero esta vez tienen que pegar cada palabra en la cartulina de la enseñanza hispana.

Finalmente, el docente lee primero las palabras con respecto a la enseñanza china y pregunta la opinión de los estudiantes sobre si es cierto o no. Posteriormente, se hace lo mismo, pero con las palabras de la enseñanza hispana. En el caso de esta última, el docente indica que palabras son propias de la enseñanza en el ámbito hispano y pregunta a los aprendientes por aquellas que no lo son, de manera que con las respuestas de los aprendientes y las explicaciones del docente se llegue a una aproximación más cercana de cómo es la enseñanza en ambos casos.

Actividad 3 (25 min. aprox.)

La siguiente actividad se enfoca en la enseñanza china, partir primero de los aprendientes puede motivarlos y hacerles sentir cómodos, debido a que hablan de algo que conocen, hablan sobre su experiencia.

En la misma cartulina se procede a escribir dos palabras «docente» y «alumno». Los aprendientes deben escribir una frase sobre cómo es el docente y el alumno.

Primero se organiza la clase en parejas, entre ellas tienen que decidir en español qué van a escribir. Cuatro parejas deben escribir sobre el docente y cuatro parejas sobre los estudiantes, por lo que se obtendrán cuatro frases sobre el docente y cuatro frases sobre el alumno. Una vez tengan su frase deben mostrársela al profesor/a para revisarlas y que no coincida ninguna. Luego por turnos las parejas se acercan y escriben las frases en la cartulina.

Para finalizar esta actividad, el docente lee las frases y realiza la siguiente pregunta al grupo:

- ¿Qué mantendrías y qué cambiarías sobre cómo es un docente y un alumno en China?

Actividad 4 (25 min. aprox.)

En esta última actividad se visualiza un vídeo (recurso 4) de *YouTube* hasta el minuto cuatro del Canal de Paula de Viguri, titulado «UNIVERSIDAD EN CHINA- (PARTE 1): Estudiar en mandarín/Dificultad/Compañeros chinos...». A continuación, se pide a los alumnos que reflexionen, respondan y justifiquen por escrito las siguientes preguntas.

- ¿Crees que es verdad lo que dice Paula en el vídeo?
- ¿Es verdad que la carga de deberes en China es alta?
- ¿Tienes tiempo para hacer algo más además de los deberes?
- ¿Es verdad que exigen menos en los exámenes que en las clases?
- ¿Es importante el libro? ¿Tienes que sabértelo?
- ¿Te sientes agobiado estudiando en China?
- ¿Crees que las clases de este curso serán como las clases en China?
- ¿Qué esperas de estas clases y qué te gustaría hacer en las clases?

Por último, se les pide a algunos alumnos que lean en alto lo que han escrito y que al terminar la clase lo entreguen

Observaciones:

En la actividad 1, el docente pregunta si han estudiado otros idiomas y en otros países no hispanos debido a que es importante saber esta información, ya que su experiencia con otros idiomas y culturas puede influenciar como percibe la enseñanza, diferente a como la conocían anteriormente. Aunque sabemos que nuestros aprendientes tienen inglés como L2, puede que no seamos conscientes de que sepan otros idiomas y conozcan otras culturas.

En la actividad 4, el docente debe advertir a los aprendientes con antelación que después de visualizar el vídeo deben escribir un texto de acuerdo con unas preguntas que les va a hacer, y así, presten atención al vídeo, de manera que puedan responder a las preguntas y escribir el texto.

3.9.2. Sesión 2. El primer encuentro.

Sesión 2. El primer encuentro.	
Agrupación	Gran grupo, en parejas e individual.
Espacio	Aula.
Destrezas	Expresión, comprensión e interacción oral y expresión escrita.
Contenidos comunicativos	
Pragmáticos-funcionales: saber utilizar el lenguaje no verbal en el saludo.	
Culturales: el lenguaje no verbal del saludo en el ámbito hispano.	
Interculturales: entender las diferencias entre ambas culturas en el lenguaje verbal del saludo.	
Recursos y materiales	
Recurso 4: <i>mentimeter</i> (https://www.mentimeter.com/es-ES).	
Recurso 5: diapositivas con distintos tipos de saludo.	
Recurso 6: diapositiva con las situaciones comunicativas.	
Recurso 7: vídeo de YouTube (Canal: Bambuchia TV) [Consultado 13/04/2023]	
Recurso 8: cuestionario sobre el lenguaje no verbal del saludo.	

Objetivos específicos:

- Comparar el lenguaje no verbal en el saludo en China y en el ámbito hispano.
- Aprender el lenguaje no verbal propio del saludo en el ámbito hispano.
- Analizar e identificar qué tipo de saludos se puede utilizar en diferentes situaciones.

Descripción:

En esta sesión se trabaja la siguiente situación comunicativa: el primer encuentro. Cuando deben saludar por primera vez en un contexto de inmersión hay gestos del lenguaje no verbal propios del saludo del ámbito hispano que deben conocer.

Actividad 1 (20 min. aprox.)

Al inicio de la sesión se proyecta una presentación de *Mentimeter* (recurso 4). Cada alumno utiliza cualquier dispositivo inmediato que le permita acceder a la página. Una vez el alumnado acceda a la actividad con el código, el docente plantea la siguiente cuestión: **¿cómo es el lenguaje no verbal cuando se saluda en China?**

A continuación, cada alumno envía una respuesta que se manda y se ve en la presentación que está siendo proyectada en vivo.

Luego, conjuntamente se lee las distintas respuestas en la presentación y el alumnado debe expresar sí están de acuerdo o no, o si hay algo que falte por añadir.

Actividad 2 (30 min. aprox.)

Una vez los estudiantes sinohablantes muestren cómo se saluda en China, se les introduce el lenguaje no verbal propio del saludo en el contexto hispano.

A continuación, se proyecta dos diapositivas (recurso 5) donde se incluyen distintos tipos de saludos que pueden encontrarse. Se les pide a los alumnos que lean un saludo y lo escenifiquen en parejas, de manera que comprobemos si los estudiantes saben manejar con soltura estos gestos corporales. Durante esta parte, el docente interviene y hace las correcciones pertinentes en el caso de que el alumnado no realice el gesto de manera apropiada.

Después, se proyecta una serie de situaciones (recurso 6) en las cuáles cada pareja debe discutir e indicar qué tipo de saludos se puede aplicar (dependiendo de la relación entre los interlocutores, el género, etc.). Luego, cada pareja dice su respuesta, que deben justificar y cuya respuesta se puede comprobar con las propias diapositivas. De esta manera, se logra que el alumnado aprenda sobre la versatilidad de estos saludos en diferentes circunstancias.

Actividad 3 (25 min. aprox.)

En esta actividad se trabaja la importancia de saludar. Es importante que los aprendientes entiendan que es importante saludar y saludar de vuelta. No obstante, es verdad que puede ocurrir que te ignoren cuando te saluden y esto no es propio de la cultura china. Por lo tanto, deben comprender que saludar es importante, pero saber reaccionar apropiadamente en el caso de que **no** les saluden de vuelta.

Al inicio de esta actividad el docente pregunta:

- ¿Es importante saludar?
- ¿Se saluda siempre?
- ¿Puede pasar que no te saluden de vuelta? ¿Cómo reaccionarías?

A continuación, se visualiza un vídeo hasta el minuto 2:59 de *YouTube* del canal Cambuchia TV titulado «Personas que no saludan - Videoblog

Bambuchiando». Una vez se visualice, se les pregunta a los aprendientes qué han entendido de este vídeo y qué conclusiones obtienen.

Actividad 4 (15 min. aprox.)

Por último, se entrega un cuestionario (recurso 8) con respecto al lenguaje no verbal en los saludos. Una vez lo finalicen, se lo entregan al profesor/a.

Observaciones:

El docente indica que la manera de saludar depende de la persona a pesar de los distintos saludos que nos podemos encontrar en el ámbito hispano. Por último, recuerda al alumnado que la situación actual sigue afectada por la pandemia.

3.9.3. Sesión 3. De quedada con tus amigos.

Sesión 3. De quedada con tus amigos.	
Agrupación	Gran grupo y en parejas.
Espacio	Aula y en una zona próxima a los alrededores del centro donde se imparten las clases.
Destrezas	Expresión e interacción oral y comprensión escrita.
Contenidos comunicativos	
Pragmáticos-funcionales: saber desenvolverse en situaciones de impuntualidad por parte de los hablantes hispanos, saber saludar, disculparse y expresar comprensión.	
Culturales: la impuntualidad en el ámbito hispano.	
Interculturales: las diferencias en la impuntualidad entre ambas culturas.	
Recursos y materiales	
Recurso 9: fragmento extraído del artículo «¿Qué significa "ser puntual" en 10 países diferentes?» [Consultado 15/01/2023].	
Recurso 10: extractos del artículo «La impuntualidad, un condenable mal latino» [Consultado 15/01/2023].	
Recurso 11: formulario para la coevaluación.	

Objetivos específicos:

- Entender la concepción del tiempo (cronémica) en el contexto hispano.
- Reflexionar sobre la impuntualidad.
- Practicar una simulación en la que un/a amigo/a llega tarde a una quedada.
- Desarrollar la comprensión y paciencia en el alumnado sobre este aspecto.

Descripción:

Uno de los prejuicios sobre los hispanos es la impuntualidad. Incluso a veces los propios nativos excusan su impuntualidad expresando que es algo normal, propio de su cultura. Aunque la puntualidad depende de la persona, la impuntualidad se percibe de

una manera determinada en los encuentros sociales en China, por lo tanto, es un aspecto que se debe tratar para evitar malentendidos por la influencia de la cultura china de los aprendientes.

Actividad 1 (15 min. aprox.)

Se inicia la sesión con este fragmento (recurso 9) proyectado que se ha obtenido de un artículo de una página web de Lima:

«¿Qué significa "ser puntual" en 10 países diferentes?»

4. China

En China la demora entre la hora pactada y la llegada no puede superar los diez minutos. Pasado este plazo se considera una falta de respeto.

Sin embargo, el docente entra al aula 15 minutos tarde (la temporalización establecida permite desarrollar la sesión a pesar de los 15 minutos). Una vez entre el docente dice la siguiente pregunta:

- ¿La puntualidad es importante en China?

Entonces el docente lee el texto y pregunta:

- ¿Es verdad lo que dice el fragmento?
- ¿Qué piensan sobre que haya llegado tarde a clase?
- ¿Consideran que mi impuntualidad es una falta de respeto?

Luego, el docente procede a explicarles que la impuntualidad puede ocurrir en el contexto hispano y que a veces no es considerado una falta de respeto e incluso normal.

Actividad 2 (25 min. aprox.)

En esta segunda actividad se entrega un texto (recurso 10) que contiene contenido extraído del artículo «La impuntualidad, un condenable mal latino», en el cual se incluye comentarios de personas latinas sobre el tema de la impuntualidad en su sociedad. Una vez los alumnos leen el texto, el docente aclara cualquier duda al respecto para garantizar la comprensión del alumnado.

Extractos de «La impuntualidad, un condenable mal latino»

"Los latinoamericanos, en general, tendemos a ser impuntuales y lo que debemos hacer es cambiar estos esquemas y respetar más el tiempo de los demás".

"El decir 'soy impuntual porque soy latino' (...) es más un pretexto cultural que una verdadera causa".

"Estereotipado completamente... la impuntualidad es un vicio en todas las sociedades, en unas más que en otras".

A continuación, van a responder en común las siguientes cuestiones:

- ¿Qué piensas de estos comentarios?
- ¿Crees que los latinos piensan que está bien ser impuntuales?
- ¿Crees que son conscientes de su impuntualidad?
- ¿Justifican esa impuntualidad? ¿Critican su impuntualidad?

Actividad 3 (35 min. aprox.)

En esta última actividad de la sesión se pone en situación al alumnado. Se organiza la clase en parejas y a cada alumno se le asigna el rol: la persona que espera y la persona que llega tarde. Las personas que esperan se deben dispersar por una zona de los alrededores del centro desde donde el docente pueda controlar el desarrollo de la actividad.

Cada pareja queda a una hora en concreto y el docente indica a qué hora debe llegar cada uno a su quedada. Ninguno de las/los compañeras/os que están esperando saben cuánto tarda su compañera/o.

Una vez se encuentren, solo deben realizar un intercambio breve: el saludo (contenido de la sesión anterior), las disculpas por llegar tarde, expresar comprensión y despreocupación por parte del compañero/a que espera. Luego realizan lo mismo, pero cambiando de rol.

Con esta actividad logramos que puedan experimentar este tipo de situaciones, además, trabajar la paciencia y la comprensión del alumnado en este tipo de situaciones.

Actividad 4 (15 min. aprox.)

Por último, el docente y el grupo regresan al aula. El docente pide a los aprendientes que rellenen el formulario (recurso 11) que ha enviado por correo para que evalúen a su compañero sobre cómo ha realizado la tarea previa.

Observaciones:

El propósito de llegar tarde al aula por parte del docente es simplemente introductorio y para que los alumnos experimenten esta situación posible dentro del contexto que se encuentra. La impuntualidad depende de la persona; no obstante, es verdad que en el ámbito hispano se percibe de cierta manera la impuntualidad y es importante que el alumnado entienda este aspecto para evitar malentendidos. También, el docente debe aclarar que en el contexto académico no es apropiado que el docente llegue tarde sin una causa justificada, pero que su intención es que vivan de la manera más real posible esta situación.

En la actividad 3, las parejas deben de estar en la misma zona, de manera que el docente vaya pasando por ellas y controlando el desarrollo de la actividad.

3.9.4. Sesión 4. Mi compañero de piso.

Sesión 4. Mi compañero de piso.	
Agrupación	Gran grupo y en parejas.
Espacio	Aula.
Destrezas	Expresión e interacción oral y comprensión escrita.
Contenidos comunicativos	
Pragmáticos-funcionales: ser capaz de desenvolverse entre los posibles conflictos que surgen de la convivencia y expresar molestia de acuerdo con las normas de cortesía.	
Culturales: entender el perfil hispano caracterizado por ser directo.	
Interculturales: identificar las diferencias del concepto de orden y limpieza entre ambas culturas.	
Recursos y materiales	
Recurso 13: dos diapositivas cocinas y diapositiva cocina desordenada.	
Recurso 14: <i>Prezi</i> de elecciones y consecuencias.	
Recurso 15: tarjetas situaciones conflictivas.	

Objetivos específicos:

- Identificar las diferencias entre ambas culturas con respecto al concepto de orden y limpieza.
- Reflexionar sobre situaciones conflictivas debido a ciertos comportamientos tanto por parte de los aprendientes como de los hispanohablantes.
- Ser capaces de expresar su molestia apropiadamente.

Descripción:

En esta cuarta sesión vamos a dedicar tiempo al concepto de comunicación, debido a las diferencias existentes entre los estilos de comunicación de la cultura china e hispana. Sobre todo, pueden surgir malentendidos durante la convivencia. Cuando

nuestros aprendientes conviven en el contexto hispano afrontan dificultades por las diferencias entre ellos y sus compañeros de piso. Por lo tanto, es muy importante trabajar la comunicación tanto para que ellos se comuniquen esas situaciones de manera exitosa como para evitar conflictos o malentendidos cuando los hispanos se comuniquen con ellos sobre esas diferencias.

Actividad 1 (15 min. aprox.)

En esta actividad nos vamos a enfocar en una escena propia de la convivencia. Una de las zonas que comparten nuestros estudiantes durante su convivencia con otros hablantes en el contexto hispano es la cocina. Al ser dos culturas distintas el concepto de orden y limpieza puede diferir. No obstante, es importante entender esas diferencias y lograr una buena convivencia. Por lo tanto, los alumnos deben ser capaces de expresar lo que piensan y saber manejar estas situaciones cuando sus compañeros de piso expresen quejas sobre la convivencia y que no se sorprenda por los directos que pueden llegar a ser.

Se proyecta una diapositiva (recurso 13) y el docente pregunta: **¿qué te viene a la mente al ver estas imágenes?** Los aprendientes expresan en voz alta sus impresiones sobre cada escena, una cocina desordenada y otra ordenada. Otra cuestión que plantea el docente sobre la siguiente diapositiva es: **¿qué crees que diría esta persona en la diapositiva al ver esta escena?**

Actividad 2 (30 min. aprox.)

A continuación, se accede a un *Prezi* (recurso 14) donde los aprendientes deben leer y elegir distintas decisiones según el contexto que se ofrece y que vean las consecuencias de esas decisiones. El docente es quién dará clic de acuerdo con las respuestas de los estudiantes. En conclusión, se busca que aprendan a relacionarse a pesar de las diferencias culturales y sean consciente de que cierto tipo de comportamiento que es normal para ellos puede generar conflicto, y, del mismo modo, un comportamiento normal para un hispanohablante puede hacerles sentir incómodos, por ejemplo, al ser tan directos cuando expresan molestia por algo que el aprendiente haya hecho.

Una vez se termine con el *Prezi*, se pregunta a los aprendientes si quieren compartir alguna experiencia que recuerden debido a esta actividad. El docente también puede compartir sus propias experiencias.

Actividad 3 (30 min. aprox.)

En esta tercera actividad vamos a organizar las mesas en dos filas, una enfrente de la otra. Se eligen aleatoriamente ocho aprendientes, los cuales se sienta en las mesas del lado izquierdo (es el lado fijo), por el contrario, los ocho restantes se sientan en los asientos de enfrente, pero ellos se mueven y cambian a la siguiente mesa. De este modo, logramos que todos trabajen en parejas con todos. En los ochos asientos fijos hay colocada una tarjeta con una situación (recurso 15) en concreto de la cual puede surgir un conflicto. Cada alumno debe conversar y tratar de expresar apropiadamente el malestar que tiene por la situación dispuesta.

Actividad 4 (15 min. aprox.)

Por último, se pide a los alumnos que compartan cómo ha sido la conversación, si ha ido todo bien, alguna dificultad, algún desacuerdo, etc.

3.9.5. Sesión 5. ¡Vamos de fiesta!

Sesión 5. ¡Vamos de fiesta!	
Agrupación	Gran grupo, individual y grupos reducidos.
Espacio	Aula.
Destrezas	Expresión e interacción oral.
Contenidos comunicativos	
Léxico: expresiones y vocabulario sobre salir de fiesta en España.	
Pragmáticos-funcionales: saber describir y explicar cómo es salir de fiesta en China y en el ámbito hispano.	
Interculturales: describir cómo es salir de fiesta en China y en el ámbito hispano.	
Culturales: salir de fiesta en España.	
Recursos y materiales	
Portátiles.	
Recurso 16: diapositivas de expresiones y vocabulario.	
Recurso 17: ficha de ejercicios sobre el vocabulario y las expresiones para salir de fiesta.	
Recurso 18: vídeo de YouTube (Canal: Erre que ELE) [Consultado 14/04/2023].	

Objetivos específicos:

- Aprender expresiones y vocabulario útiles para salir de fiesta.
- Aprender sobre cómo es salir de fiesta en España.

- Contrastar cómo es salir de fiesta en España y en China.

Descripción:

En esta sesión se va a trabajar una de las situaciones que puede surgir durante la estancia del intercambio de los aprendientes: salir de fiesta. Aunque los aprendientes sinohablantes pueden ser percibidos como que no son de salir de fiesta, tiene una gran capacidad de adaptarse y en el caso de que les inviten a salir algún compañero o amigo puede que se dé la oportunidad de desenvolverse en esta situación. Concretamente en esta sesión nos centramos en España.

Actividad 1 (20 min. aprox.)

Se inicia esta actividad con la siguiente pregunta: **¿cómo creen qué es salir de fiesta en España? ¿Sabén alguna expresión o palabra que se pueda utilizar cuando salen de fiesta?**

Después, se proyecta una diapositiva con expresiones y vocabulario (recurso 16) relacionado con el tema de esta sesión y se entrega a cada alumno una ficha (recurso 17) para esta sesión. El docente pide a algunos alumnos que lean las expresiones y el vocabulario proyectado, luego de manera individual deben rellenar el primer ejercicio de la ficha. Cada alumno debe deducir el significado de estas expresiones y del vocabulario y escribirlo. Una vez terminen, se procede con la siguiente actividad.

Actividad 2 (25 min. aprox.)

A continuación, se visualiza un vídeo (recurso 18) hasta el minuto 6:40 del Canal Erre que ELE, titulado: «Vocabulario para IRSE de FIESTA en España». Aquí la creadora del vídeo explica esas expresiones y vocabulario. Entonces, los aprendientes corrigen por su cuenta el primer ejercicio. El docente pregunta si tienen alguna duda.

Después, los aprendientes deben rellenar el siguiente ejercicio donde tienen cuatros fragmentos de texto y tienen que rellenarlo con las expresiones y el vocabulario trabajado en el vídeo.

Actividad 3 (20 min. aprox.)

Previamente nos hemos centrado en cómo es salir de fiesta en España, por el contrario, en esta actividad los aprendientes se centran en cómo es salir en China. Se divide la clase en grupo de cuatro personas, por lo que en total son 4 grupos. Dos grupos

tienen que preparar una presentación sobre cómo es salir de fiesta en China y dos grupos sobre salir de fiesta en el contexto hispano. El docente indica a los grupos que deben informarse entre ellos para que no coincidan y que tengan el mismo contenido. Pueden utilizar el medio digital que deseen para la presentación (*PowerPoint*, *Prezi*, *Genially*, etc.), además de distintos recursos digitales: vídeos, imágenes, infografías, etc. La presentación no debe durar entre 3-5 minutos.

Actividad 4 (25 min. aprox.)

Por último, cada grupo expone su presentación.

Observaciones:

Para la ficha de la actividad 1 y 2, se ha recurrido al vocabulario y las expresiones aportadas en el vídeo de *YouTube*.

En el caso de la actividad 3 y 4 el docente indica a los aprendientes del grupo sobre China que pueden centrarse en cómo es salir de fiesta en las ciudades o zonas de donde provienen, de esta manera, se muestra la diversidad tanto en el contenido como con respecto a la experiencia de cada aprendiente de acuerdo con su contexto geográfico de origen.

En cuanto a la actividad 4, el docente indica que el contenido no debe ser extenso, sino más bien como píldoras de información. Se ha decidido realizar presentaciones sobre cómo es salir de fiesta en China porque se demuestra que también es importante conocer la cultura de los aprendientes. Del mismo modo, se muestra la diversidad sobre el tema, aunque provienen del mismo país, no tienen por qué compartir la misma experiencia ni saber lo mismo. Además, con las presentaciones se ofrece la oportunidad de poner en práctica las expresiones y el vocabulario aprendido en esta sesión.

Además, el docente debe pedir permiso a los aprendientes para ser grabados con el propósito de tener un recuerdo en el caso de que posteriormente se quiera divulgar sobre la experiencia del curso.

3.9.6. Sesión 6. ¡Vamos a la playita!

Sesión 6. ¡Vamos a la playita!	
Agrupación	Gran grupo y grupos reducidos.
Espacio	Aula.

Destrezas	Expresión e interacción oral.
Contenidos comunicativos	
Culturales: tratar la convención social sobre mostrar mucha piel en el ámbito hispano y en China.	
Interculturales: contrastar ambas culturas con respecto a la convención social de mostrar mucha piel.	
Recursos y materiales	
Recurso 19: artículo «Inauguran la primera playa nudista en China» [Consultado 24/04/2023].	

Objetivos específicos:

- Conocer la perspectiva china con respecto a al tema de mostrar mucha piel.
- Aprender la perspectiva hispana sobre el tema de mostrar mucha piel.
- Contrastar la cultura china y la hispana con respecto al tema de mostrar mucha piel.

Descripción:

En esta sesión se va a trabajar una de las situaciones que pueden surgir durante la estancia del intercambio de los aprendientes: ir a la playa. Justamente se puede producir un choque cultural debido a las diferencias con respecto a la cantidad de piel expuesta socialmente en cada cultura.

Una de las convenciones sociales de la cultura china es percibir negativamente una gran exposición de la piel al llevar poca ropa. Los aprendientes provienen de una cultura pudorosa, donde la exposición de la propia piel puede generar conflictos, sobre todo con las mujeres, y también dependiendo de la edad y la demografía, puesto que los jóvenes y las personas de ciudad están más influenciados por occidente al contrario de una persona de zona rural o no céntrica y de mayor edad. Aunque puede que estos aprendientes al venir de intercambio muestren ciertos intereses por la cultura hispana, no se puede dar por hecho que ellos son conscientes de la gran diferencia entre ambas culturas sobre este tema.

Por lo tanto, el objetivo de esta sesión es tratar de que sean expuesto a este tema y que una vez fuera del contexto académico se sientan menos incómodos y reducir el posible choque que se puede producir al verse en situaciones donde las personas de su entorno expongan mucho su piel. Además, la cultura hispana puede ofrecer mayor libertad con respecto a este aspecto, como se puede mostrar con las playas nudistas.

Actividad 1 (25 min)

En esta actividad inicial el docente dice las siguientes preguntas en alto:

- **¿Tienen pensado ir a la playa durante su intercambio?**
- **¿Qué te pones cuando vas a la playa?**
- **¿Consideras que hay alguna diferencia entre ir a la playa en China e ir a la playa en un país hispano?**
- **¿Hay algún aspecto que te haga sentir incómoda/a al ir a la playa?**
- **¿Qué piensas de que la gente muestre mucho la piel cuando va a la playa?**
- **¿Sabes qué es una playa nudista?**

Después se entrega una adaptación del artículo «Inauguran la primera playa nudista en China» (recurso 19). Una vez los aprendientes lean este artículo en alto por turnos, el docente pregunta por su opinión al respecto.

Actividad 2 (20 minutos)

A continuación, el docente pide a los estudiantes que se pongan en pie. Se proyecta y lee en alto una serie de declaraciones. En el caso de estar en contra los alumnos se moverán hacia el lado izquierdo del aula, por el contrario, si están de acuerdo se moverá hasta el lado derecho del aula. En el caso de tener una opinión neutra se desplazan al centro del aula. Las declaraciones primero se enfocan refiriéndose a las personas china o hispanas y luego de manera personal a cada estudiante. Las declaraciones son las siguientes:

- Las personas hispanas les gusta mostrar mucha piel.
- Las personas chinas no les gusta mostrar mucha piel.
- Los hombres chinos pueden mostrar mucha piel.
- Las mujeres chinas no pueden mostrar mucha piel.
- Si muestro mucha piel en china, voy a tener problemas.
- Aunque muestre mucha piel en un país hispanohablante, no voy a tener problemas.
- Me siento cómoda/o mostrando mucha piel en la playa.
- Me siento incómoda/a mostrando mucha piel en la playa.
- Me baño con ropa en la playa.
- Uso un traje de baño o bikini para la playa.

Actividad 3 (20 min. aprox.)

En esta actividad se divide a la clase en dos grupos de 8 personas para un debate. Un grupo defiende la idea de que exponer mucha piel no es un problema y otro grupo lo contrario. Durante este tiempo deben consultar información en internet que les ayude a

obtener información para respaldar y razonar sus futuras aportaciones, además de vocabulario y expresiones que ayuden a sus intervenciones.

Actividad 4 (25 min. aprox.)

Por último, se realiza el debate entre ambas partes. Cada estudiante debe intervenir al menos una vez.

Observaciones:

A pesar de que los chinos pueden estar influenciados por la cultura occidental y que algunas personas no tengan reparo en mostrar mucha piel, no se debe ignorar que provienen de una cultura con unos valores tradicionales. Los cuales siguen estando presentes de manera general independientemente de la influencia occidental que se pueda percibir en el comportamiento de algunas personas.

En la actividad 2, el docente indica con antelación de mover las mesas y sillas para que sea más fácil realizar la actividad. Una vez finalice el debate de la actividad 4, el profesor explica que cada cultura es distinta y que hay que ser respetuosos cuando estén en otros países.

3.9.7. Sesión 7. Celebrando un cumpleaños.

Sesión 7. Celebrando un cumpleaños	
Agrupación	Gran grupo y grupos reducidos.
Espacio	Aula.
Destrezas	Expresión e interacción oral y comprensión y expresión escrita.
Contenidos comunicativos	
Culturales: aprender sobre ciertas convenciones sociales en China y en el ámbito hispano con respecto a la celebración de un cumpleaños.	
Interculturales: contrastar ciertas convenciones sociales de la cultura china e hispana con respecto a la celebración de un cumpleaños.	
Recursos y materiales	
Recurso 20: diapositiva con imágenes de mesas con y sin sobras de comida.	
Recurso 21: artículo « China quiere “platos vacíos” en sus mesas » [Consultado 25/04/2023]	
Recurso 22: aplicación <i>InShot</i> (https://www.inshot.com/) para la edición del vídeo.	

Objetivos específicos:

- Conocer ciertas convenciones sociales de la cultura china con respecto a la celebración de un cumpleaños.

- Aprender ciertas convenciones sociales de la cultura hispana con respecto a la celebración de un cumpleaños.
- Contrastar ciertas convenciones sociales entre la cultura china y la hispana con respecto a la celebración de un cumpleaños.

Descripción:

En esta sesión se va a trabajar otra de las situaciones que pueden surgir durante el intercambio de los aprendientes: asistir a una fiesta de cumpleaños. Cuestiones como a la hora de comer y la de aceptar regalos muestran diferencias entre ambas culturas, las cuales se trabajan para poder reducir los posibles conflictos que pueden surgir de estas diferencias. Por ejemplo, los chinos suelen rechazar varias veces un regalo antes de aceptarlo y no lo abren una vez lo reciben. Por el contrario, en la cultura hispana se acepta sin demasiada vacilación y no da tanto reparo abrirlos al momento. Además, no está mal visto en China dejar muchas sobras de comida en un restaurante.

Actividad 1 (25 min. aprox.)

En esta primera actividad, se va a trabajar una de las cuestiones que puede surgir al salir a comer a un restaurante para celebrar un cumpleaños: las sobras. En China dejar sobras está bien visto, puesto que demuestra que las personas están llenas y no pueden comer más. Por lo tanto, se entiende como que están satisfecha. Por el contrario, en países hispanos no está bien visto dejar sobras, sobre todo si son muchas.

Se va a iniciar la sesión con la proyección de una diapositiva con tres imágenes (recurso 20), las cuales muestran dos escenas, una mesa con sobras de comida y otra sin sobras. El docente en voz alta les pregunta lo siguiente: **¿Qué piensan al ver ambas imágenes? ¿En China es común dejar muchas sobras al ir a un restaurante en China? ¿Por qué?**

Después, se va a proyectar el titular «China quiere “platos vacíos” en sus mesas» y se les pregunta a los aprendientes si saben algo sobre este tema y qué opinan. A continuación, se va a dividir la clase en grupos de 2 o 3 personas y a cada grupo se le da un párrafo del artículo (recurso 21). Se le da a cada grupo unos minutos para que lean y hablen entre ellos sobre el párrafo. Luego, un portavoz de cada grupo debe compartir en alto la información de su párrafo. Una vez cada grupo comparta el contenido de su párrafo, el docente realiza la siguiente pregunta: **¿Qué piensas ahora sobre dejar tantas sobras en la comida? ¿Piensas que en un país hispano está bien visto o no dejar muchas sobras en la mesa?**

Actividad 2 (40 min, aprox.)

En esta segunda actividad, se va a tratar otra acción típica en una celebración de cumpleaños: dar y recibir regalos. Durante una celebración de cumpleaños es normal dar y recibir regalos. Las diferencias culturales a la hora de dar y recibir regalos pueden llevar a mal entendidos, y, por eso, es importante tratar este tema.

Se va a dividir la clase en dos grupos. Cada grupo debe grabar un video y editarlo con el móvil. Este vídeo debe tratar sobre cómo se dan y reciben regalos en China y en un país hispano. Cada vídeo dura entre 3-5 minutos. Ambos grupos deben investigar sobre este tema antes de realizar el vídeo. Por un lado, los aprendientes del vídeo de China pueden provenir de distintas zonas de China y tener gestos propios de su zona a la hora de dar o recibir un regalo. Por otro lado, el grupo que se encargue del vídeo de un país hispano debe informarse y puede preguntar al docente.

El docente explica brevemente las funciones más simples de la aplicación para que sepan utilizar lo necesario para poder hacer el vídeo. Una vez cada grupo esté preparado, graba el vídeo y lo edita con la aplicación *Inshot* (recurso 22). Una vez finalicen de editarlo y de revisarlo se lo entregan al docente.

Actividad 3 (25 min. aprox.)

En esta última actividad, el docente proyecta los vídeos. Una vez proyectados, el docente les pide a los aprendientes que escriban un texto respondiendo a las siguientes preguntas:

- **¿Qué diferencias aprecias entre la cultura china e hispana a la hora de celebrar un cumpleaños?**
- **¿Qué opinas sobre estas diferencias?**
- **Ahora que sabes estas diferencias, ¿cómo crees que te sentirás a la hora de dar y recibir regalos durante un cumpleaños en un país hispano?**

Una vez terminen de escribir el texto, se lo entrega al docente.

Observaciones:

En la actividad 1, el docente resuelve las dudas que surjan en cada grupo a raíz del párrafo (léxico, expresiones, etc.). Al finalizar esta actividad, el docente indica que no pasa nada si se deja un poco de sobras de comida, pero que hay que ser consciente de que no está bien visto que se deje mucha comida en la mesa.

3.9.8. Sesión 8. ¡Pongámonos a prueba!

Sesión 8. ¡Pongámonos a prueba!	
Agrupación	Parejas.
Espacio	Distintos espacios en los alrededores próximo donde se realiza el curso.
Destrezas	Interacción oral.
Contenidos comunicativos	
Pragmáticos-funcionales: ser capaces de desenvolverse apropiadamente de acuerdo con la situación comunicativa dispuesta.	
Culturales: poner en práctica el conocimiento aprendido sobre la cultura hispana.	
Recursos y materiales	
Recurso 23: tarjetas de situaciones comunicativas y condiciones dispuestas. Recurso 24: rúbrica tarea final.	

Objetivos específicos:

- Poner en práctica lo aprendido en las distintas sesiones.
- Examinar que los aprendientes son capaces de aplicar los conocimientos aprendidos durante las sesiones.

Descripción:

En esta sesión se trata de realizar la tarea final. Se divide la clase en parejas y a cada pareja se les da dos tarjetas (recurso 23) que indican la situación comunicativa y detalles que condicionan el tipo de intercambio comunicativo que van a realizar durante esta tarea. Las parejas cuando reciben estas tarjetas no las pueden mirar.

Después se ubican en distintos puntos en los alrededores próximos al centro, sin ser demasiado lejos, debido a que el docente se pasa por cada pareja para controlar el desarrollo de la tarea. Una vez estén ubicados deben colocar el dispositivo para su grabación y comprobar que se escucha y visualiza bien. Entonces cada integrante de la pareja puede ver su tarjeta y empezar con el intercambio. Cada intercambio se realiza en distintos puntos de los alrededores y cada pareja debe grabar este intercambio.

Es importante que los aprendientes controlen el tiempo, puesto que debe durar entre 3-5 minutos aproximadamente. Una vez terminen, le entregan el vídeo al docente por los distintos medios que ofrezca (correo, *pendrive*, etc.).

Observaciones:

Es importante que el docente confirme la ubicación de cada pareja antes de que empiecen a grabar. No se espera que todos empiecen y terminen al mismo tiempo. Una

vez que cada miembro de cada pareja lea su tarjeta, se le ofrece un poco de tiempo para prepararse y que tenga en cuenta lo que indica la tarjeta.

4. CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES

Finalmente, se establece una serie de conclusiones con respecto a los objetivos inicialmente indicados una vez abarcado el contenido teórico de este TFM y de proponer material curricular. De acuerdo con el primer objetivo, definir la competencia pluricultural y los conceptos y aspectos asociados a ella con respecto al B1, se ha realizado una fundamentación teórica en el capítulo II, concretamente en el apartado 2.1. Por un lado, ha permitido obtener un entendimiento tanto de esta competencia como de otras involucradas, además de otros aspectos conectados a ellas. Este contenido aporta el conocimiento que permite al docente alcanzar un entendimiento, de manera que sea capaz de desarrollar la competencia pluricultural a la hora de diseñar el material curricular.

Por otro lado, este apartado ha demostrado la importancia de desarrollar esta competencia entre los aprendientes, sobre todo, en aquellos que provienen de una lengua y cultura muy lejana del español y su cultura. En definitiva, se ha comprobado que para garantizar que los aprendientes se desenvuelvan apropiada y exitosamente en distintas situaciones comunicativas, es necesario promover un nivel competencial de la competencia pluricultural. Además, se ha podido contemplar el desempeño de los aprendientes con respecto a la competencia pluricultural de acuerdo con el nivel B1 del grupo meta, permitiendo un diseño centrado específicamente para este nivel.

En cuanto al segundo objetivo, comprender el perfil sinohablante y analizar las dificultades y necesidades de aprendizaje de los aprendientes sinohablantes, se ha logrado con el apartado 2.3. del capítulo II. A lo largo de este apartado se ha proporcionado un contenido que ha permitido alcanzar una comprensión del perfil sinohablante tanto de sus procesos de aprendizaje y de enseñanza como de su dificultades y necesidades de aprendizaje. Este contenido ha permitido alcanzar un entendimiento que permita un diseño de material curricular para el grupo meta. Por último, el tercer objetivo, programar material curricular focalizado en los posibles conflictos o choques culturales para el desarrollo de la competencia pluricultural de sinohablantes en el nivel umbral (B1), se ha logrado con el capítulo III. En la extensión del capítulo se ha contemplado diferentes aspectos necesarios para el diseño del material, además de proponer el material curricular para desarrollar la competencia pluricultural

dentro de situaciones comunicativas concretas de acuerdo con el grupo meta de este trabajo.

Por lo tanto, se ha logrado el objetivo general de este trabajo: diseñar material curricular con el que trabajar la competencia pluricultural, de manera que los aprendientes sean capaces de desenvolverse en los distintos posibles conflictos o choques culturales que pueden surgir a partir de ciertas situaciones dentro del ámbito hispano. No obstante, se ha identificado ciertas limitaciones a la hora de desarrollar este trabajo. A pesar de que desde un principio se tenía la intención de aplicar un método ecléctico, de combinar estrategias propias de la enseñanza china y el enfoque comunicativo, finalmente no se ha logrado del todo. Al diseñar un material curricular para la competencia pluricultural inevitablemente las sesiones contemplan casi en su totalidad el enfoque comunicativo, excepto algunas actividades en las que los estudiantes leen en voz alta tratando de aplicar la estrategia del recitado tan propio de su contexto educativo. Por consiguiente, puede que no se haya logrado en definitiva aplicar un método ecléctico ni estrategias propias de los aprendientes sinohablantes. Del mismo modo, otra limitación de este material curricular es no poder llevarlo al aula.

Sin embargo, se considera que el material curricular diseñado permite en cierta medida el desarrollo de la competencia pluricultural, por ende, que los estudiantes alcancen un nivel competencial mayor del que tenían inicialmente, y, así, afrontar mejor los posibles choques o malentendidos que surjan a lo largo de su estancia en el ámbito hispano. En conclusión, se espera que este trabajo contribuya un poco en el ámbito educativo al desarrollo de la competencia pluricultural, aunque todavía quedan situaciones comunicativas por abarcar que pueden suponer una dificultad para estos aprendientes. A pesar de lo expuesto, se espera que esta pequeña contribución ayude tanto a los docentes y a los aprendientes sinohablantes como a otro tipo de perfil de aprendiente. Por consiguiente, se espera solventar las dificultades que pueden enfrentar las aprendientes al entrar en contacto con la cultura hispana y sus hablantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ABC Internacional. (2004). Inauguran la primera playa nudista en China. *ABC Internacional*. Recuperado de https://www.abc.es/internacional/abci-inauguran-primera-playa-nudista-china-200408070300-9622960798554_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.bing.com%2F
- Alfonzo de Tovar, I. C. y Santana Alvarado, Y. (2015). El choque cultural en el aprendizaje de ELE: alumnos sinohablantes de nivel A1. *E-Aesla* 1, 1-7. Recuperado de <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/01.pdf>
- Alfonzo de Tovar, I. C. (2020). Competencia digital y mediática de sinohablantes en el aprendizaje del español: estudio de caso de un nuevo perfil de aprendices. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile* 47, 80-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7345249>
- Alfonzo de Tovar, I. C. (2020). Desarrollo de la competencia intercultural en contextos plurilingües y pluriculturales: programa universitario de movilidad idiomática. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos* 38, 1-26. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/86463>
- Arriaga Agrelo, N. (2014). Acerca del aprendiente sinohablante de español. *Monográficos SinoELE* 10, 77-94. Recuperado de https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2013/arriaga_77-94.pdf
- 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* 19, 39-52. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/283618909_El_estudiante_chino_de_espanol_como_lengua_extranjera_ELE_Dialogo_entre_la_cultura_china_y_el_contexto_educativo/link/56886f5c08ae051f9af5c2d4/download
- Bambuchia TV. (16 de octubre de 2019). *Personas que no saludan - Videoblog Bambuchiando* [Archivo de Vídeo]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Do8rdpKFDIU>

- Bayés Gil, M. (2014). El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo. *Monográficos SinoELE* 10, 84-91. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/309619557>
- Blanco Pena, J. M. (2011). Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes. *Suplementos SinoELE* 5, 60-81. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/blanco_60-81.pdf
- Cáceres Lorenzo, M. T. y Santana Alvarado, Y. (2013). La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso. *Porta Linguarum: revista internaciones de didáctica de las lenguas extranjeras* 21, 227-244. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582318>
- Centro Virtual Cervantes (2023). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencias para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: Grupo Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/25397/19/0>
- Díez, P. M. (2020). China quiere «platos vacíos» en sus mesas. *ABC Sociedad*. Recuperado de https://www.abc.es/sociedad/abci-china-no-quiere-platos-vacios-mesas-202009030305_noticia.html
- Erre que ELE. (4 de marzo de 2022). *Vocabulario para IRSE de FIESTA en España* [Archivo de Vídeo]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=mKL3kSLem8I&t=1s>
- Hellstrom Groth, B. (1982). Un nivel umbral y la enseñanza del español. *Asociación Europea de Profesores de Español* 26, 101-103. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_26_14_82/boletin_26_14_82_12.pdf

- Instituto Cervantes (2023). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Neubauer, A. (2022). Elementos de la competencia intercultural: un análisis documental de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista Complutense de Educación* 33, 713-723. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/76326>
- Níkleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos interculturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESLA* 25, 165-187. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/27966>
- Paula de Viguri. (1 de septiembre de 2020). *UNIVERSIDAD EN CHINA- (PARTE 1): Estudiar en mandarín/Dificultad/Compañeros chinos...* [Archivo de Vídeo]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=C0X1KYkCxBO>
- Ramón Armas, A. y Cáceres Lorenzo, M. T. (2019). Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: diagnóstico a través de un estudio de caso. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos* 37, 1-33. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/74304>
- Redacción BBC Mundo. (2010). La impuntualidad, un condenable mal latino. *BBC News Mundo*. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/america_latina/2010/04/100407_participe_lectores_puntualidad_bolivia_mr
- Redacción EC. (2018). ¿Qué significa “ser puntual” en 10 países diferentes? *El comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/mundo/actualidad/significa-puntual-10-paises-diferentes-noticia-494158-noticia/>
- Robles Ávila, S. y Palmer, I. (2020). Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales. *Porta Linguarum* 34, 125-143. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/63862/8_SARA%20ROBLES.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Roldán Tapia, A. R. (2013). Culturas, competencias y plurilingüismo: más allá del debate terminológico. *Relaciones interculturales en la diversidad*, 155-166. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4768320>

- Sánchez Trujillo, M. A. (2017). La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. *marcoELE* 24, 1-15. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/24/sanchez-competencia_intercultural.pdf
- Wang, T; Ho, C; Littrell, R; Fengshu, L; Dow, E, Ouyang H; Cortés, M. y Sánchez, A. (2017). *Que saber para enseñar a estudiantes chinos*. Parolas Languages. Recuperado de <https://zoboko.com/download-pdf/4edy5xew/que-saber-para-enseñar-a-estudiantes-chinos?hash=177b8ed8937e0f69d7d108adb34693b4>
- Yu, M. (2021). *El español en China*. Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/default.htm
- Zuheros Garrido, L. (2008). *El desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula*. [Tesis de máster, Instituto Cervantes y la Universidad Internacional Menéndez Pelayo]. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2010/memoriamaester/1-trimestre/laurazuheros.html>

ANEXO

EJEMPLO DEL RECURSO 1



EJEMPLO DEL RECURSO 2

Ejemplos de algunas de las tarjetas:

memorización

Gramática

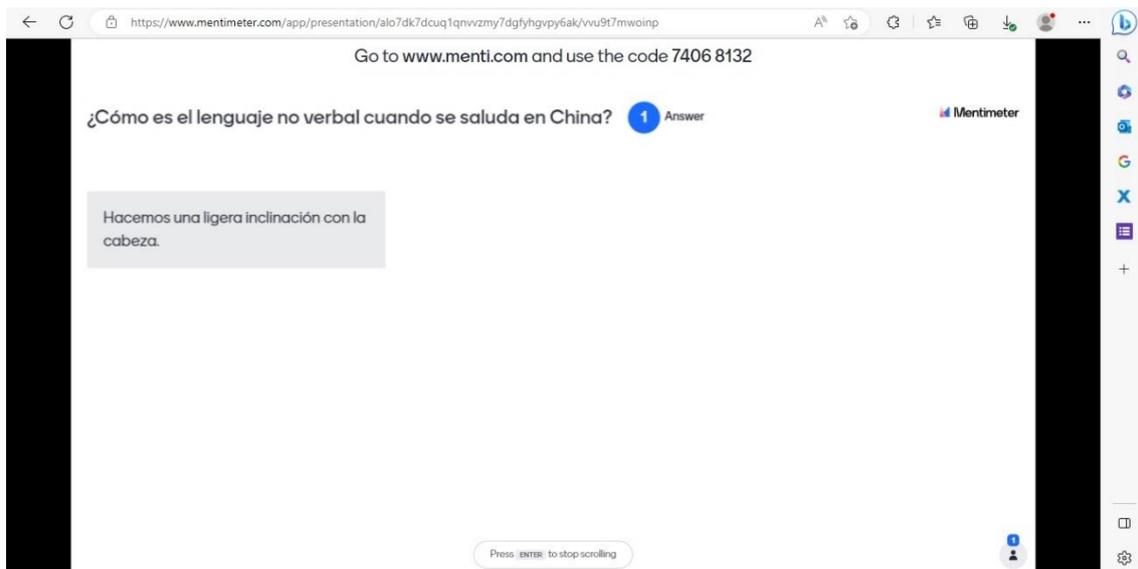
comunicación

*participación
activa*

repetición

*estudiante:
rol pasivo*

EJEMPLO DEL RECURSO 4



The screenshot shows a web browser window displaying a Mentimeter presentation. The address bar shows the URL: <https://www.mentimeter.com/app/presentation/alo7dk7dcuq1qnvzmy7dgyhgvpy6ak/vvu9t7mwoinp>. The slide content includes the question: "¿Cómo es el lenguaje no verbal cuando se saluda en China?" with a "1 Answer" indicator. Below the question, a grey box contains the text: "Hacemos una ligera inclinación con la cabeza." At the bottom of the slide, there is a button that says "Press ENTER to stop scrolling". The browser's address bar also shows "Go to www.menti.com and use the code 7406 8132".

EJEMPLO DEL RECURSO 5



The infographic is titled "¿CÓMO SE SALUDA?" and is set against a yellow background with decorative black dots. It lists four types of greetings with corresponding images:

- 1 UN BESO**: A man and a woman kissing on the cheek.
- 2 DOS BESOS**: Two women kissing each other on the cheek.
- 3 DARSE LA MANO**: Two hands shaking.
- 4 UN ABRAZO**: A woman hugging a man.

¿CÓMO SE SALUDA?

5 SALUDAR CON LA MANO



6 CHOCAR LAS MANOS



7 CHOCAR LOS PUÑOS



7 TOCAR EL HOMBRO



EJEMPLO DEL RECURSO 6

¿QUÉ SALUDOS UTILIZARÍAS EN CADA CASO?

1 Dos amigas se encuentran en la calle.

2 Vas a saludar a un profesor en la universidad.

3 Tienes una reunión con la/el vicedecana/o de Internacionalidad.

4 Entrás en clase y saludas a una/un compañera/o.



EJEMPLO DEL RECURSO 8

CUESTIONARIO SOBRE EL LENGUA NO VERBAL EN EL SALUDO	
Nombre y apellidos	
¿Qué saludos no te esperabas que se usen en ciertos casos?	

¿Qué opinas del lenguaje no verbal en los saludos en el ámbito hispano?

Compara el lenguaje no verbal del saludo en China y en el ámbito hispano.

¿Crees que después de esta sesión podrás desenvolverte mejor a la hora de saludar?

EJEMPLO DEL RECURSO 11



Coevaluación - Sesión 3. *De quedada con tus amigos.* Actividad 4

Este formulario está diseñado para **valorar el rendimiento** entre los aprendientes de este curso. Este formulario **consta de 5 preguntas, cada respuesta afirmativa otorga 2 puntos**, un total de 10 puntos.

En el caso de **responder de manera afirmativa** a las preguntas, el/la compañero/a **obtiene puntuación**, en el caso contrario, no.

Cada estudiante **debe responder cada pregunta con respecto al desempeño de su compañero/a** durante la actividad 4.

En esta actividad se trabaja la siguiente situación comunicativa: una quedada entre amigos, donde **uno de los dos es impuntual**.

Les agradezco su participación.

¿Consideras que tu compañero/a ha saludado de manera apropiada? *

- Sí.
- No.

¿Consideras que tu compañero/a se ha disculpado de manera apropiada por ser impuntual o ha sido comprensivo/a con respecto a tu impuntualidad? *

- Sí.
- No.

¿Consideras que tu compañero/a se ha desenvuelto apropiadamente durante el intercambio comunicativo? *

- Sí.
- No.

¿Consideras que tu compañero/a se comunica apropiadamente? *

EJEMPLO DEL RECURSO 13

¿QUÉ TE VIENE A LA MENTE AL VER ESTAS DOS IMÁGENES?



¿QUÉ CREES QUE DIRÍA ESTA PERSONA AL VER ESTA ESCENA?



EJEMPLO DEL RECURSO 14



Contexto

Tu compañero/a te dice de repente un día: **¡Estoy harto de que dejes platos sucios después de comer!**



Me calmo y hablo sobre el tema

Le ignoro.

Le digo que de donde vengo no es un problema

Prezi

Vista del presentador

Haz elegido la siguiente respuesta: **le ignoro.**

Puede que no te haya gustado como te ha hablado tu compañero/a de piso. No obstante, es importante tratar el problema de la limpieza y llegar a un acuerdo.



Le ignoro.

Prezi

Vista del presentador

EJEMPLO DEL RECURSO 15

Ejemplos de algunas de las tarjetas:

Tu compañero/a de piso hace mucho ruido.

Tu compañero/a de piso tarda mucho en recoger la ropa del tendedero.

EJEMPLO DEL RECURSO 16

Erre que ELE
@ErrequeELE
¡Hola, hola! >

Expresiones y vocabulario para salir de fiesta

- Salir de juerga
- Salir de marcha
- Salir de parranda
- Caña
- Jarra
- Tanque

EJEMPLO DEL RECURSO 17

1. Escribe el significado del vocabulario y las expresiones obtenidas del vídeo.

➤ Salir de juerga:

.....

➤ Salir de marcha:

.....

Erre que ELE Aprende ESPAÑOL REAL con Lucía
www.errequeele.com

2. Completa cada fragmento de texto con el vocabulario y las expresiones del vídeo.

- He tiempo que _____ de _____ juntos, ¿qué te parece si esta noches vamos a una discoteca?
- Hoy no quiero beber mucha cerveza, por lo que, voy a pedir solo una _____, no quiero una jarra.

Erre que
ELE

Aprende ESPAÑOL REAL con Lucía

www.errequeele.com



EJEMPLO DEL RECURSO 20



EJEMPLO DEL RECURSO 23

Ejemplo de una de las tarjetas:

Has quedado con un amigo/a y llegaste 30 minutos tarde. En esta quedada van a hablar sobre el cumpleaños que se va a celebrar de un amigo en común.

Condiciones:

- Saluda de acuerdo con la relación que tienes con tu interlocutor .
- Discúlpate de manera apropiada.
- Hablen sobre los aspectos a tener en cuenta de la celebración de un cumpleaños con respecto a la cultura hispana.

EJEMPLO DEL RECURSO 24

RÚBRICA	Excelente (4)	Bien (3)	Regular (2)	Insuficiente (1)
Saludo	Aplica el lenguaje no verbal del saludo apropiadamente de acuerdo con el interlocutor al que se dirige.	Aplica el lenguaje no verbal del saludo de acuerdo con el interlocutor al que se dirige, pero comete errores.	No es capaz de aplicar del todo bien el lenguaje no verbal del saludo de acuerdo con el interlocutor al que se dirige.	No es capaz de aplicar apropiadamente el lenguaje no verbal del saludo de acuerdo con el interlocutor al que se dirige.
Impuntualidad	Se disculpa apropiadamente por su impuntualidad y da explicaciones/Es muy comprensivo/a con respecto a la impuntualidad.	Se disculpa apropiadamente, pero no da una explicación insuficiente/Es un poco comprensivo/a con respecto a la impuntualidad.	Se disculpa pobremente y no da explicaciones/Es poco comprensivo/a con respecto a la impuntualidad.	No se disculpa ni da explicaciones/No es comprensivo/a con respecto a la impuntualidad.
Situación comunicativa	Se aplica claramente la situación comunicativa dispuesta.	Se aplica la situación comunicativa dispuesta, pero con deficiencias.	Apenas se aplica la situación comunicativa dispuesta.	No se aplica la situación comunicativa dispuesta.
Comunicación	Se comunica apropiadamente y establece una conversación fluida, lógica y productiva de acuerdo con la situación y las condiciones.	Se comunica y establece una conversación fluida y productiva, pero con deficiencias de acuerdo con la situación y las condiciones.	Apenas se comunica y establece con dificultad una conversación fluida y productiva de acuerdo con la situación y las condiciones.	No se comunica ni establece una conversación fluida y productiva de acuerdo la situación y las condiciones.
Condiciones	Se cumplen todas las condiciones sin ningún error.	Se cumplen las condiciones, pero comete errores.	Cumple algunas de las condiciones y comete errores.	No se cumplen las condiciones y comete errores.
Vídeo	Se escucha y se visualiza con claridad para poder analizar el lenguaje no verbal y la conversación entre los interlocutores.	Se escucha y se visualiza para poder analizar el lenguaje no verbal y la conversación entre los interlocutores, pero con deficiencias.	Apenas se escucha y visualiza para poder analizar el lenguaje no verbal y la conversación entre los interlocutores.	No se escucha ni se visualiza para poder analizar el lenguaje no verbal y la conversación entre los interlocutores.