



ADAPTACIÓN DE MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA AL CONTEXTO DE ENSEÑANZA CHINO: ANÁLISIS Y PROPUESTAS

Yin Li

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

ADAPTACIÓN DE MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA AL CONTEXTO DE ENSEÑANZA CHINO: ANÁLISIS Y PROPUESTAS

Yin Li



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

ADAPTACIÓN DE MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA AL CONTEXTO DE ENSEÑANZA CHINO: ANÁLISIS Y PROPUESTAS

LI YIN



TESI DOCTORAL – TESIS DOCTORAL- DOCTORAL THESIS
2022

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

ADAPTACIÓN DE MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA AL CONTEXTO DE
ENSEÑANZA CHINO: ANÁLISIS Y PROPUESTAS

Yin Li



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

**ADAPTACIÓN DE MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA AL CONTEXTO DE ENSEÑANZA CHINO:
ANÁLISIS Y PROPUESTAS**

Doctorando: Li Yin

**TESIS DOCTORAL
DOCTORADO EN ESTUDIOS HUMANÍSTICOS**

**Dirigida por:
Dra. María Isabel Gibert Escofet
Dra. Sandra Iglesia Martín**

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS ROMÁNICAS

Tarragona, 3 de junio de 2022



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

FAIG CONSTAR que aquest treball, titulat “.Adaptación de manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera al contexto de enseñanza chino: análisis y propuestas” que presentaLi Yin..... per a l’obtenció del títol de Doctor, ha estat realitzat sota la meva direcció al Departament .de Filologies Romàniques.. d’aquesta universitat.

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado “Adaptación de manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera al contexto de enseñanza chino: análisis y propuestas”, que presentaLi Yin.....para la obtención del título de Doctor, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de Filologías Románicas.. de esta universidad.

I STATE that the present study, entitled “Adaptación de manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera al contexto de enseñanza chino: análisis y propuestas.”, presented byLi Yin..... for the award of the degree of Doctor, has been carried out under my supervision at the Department of Romance Filologies of this university.

Tarragona, 13 de juny de 2022/ Tarragona, 13 de junio de 2022 / Tarragona, july the 13th 2022

El/s director/s de la tesi doctoral
El/los director/es de la tesis doctoral
Doctoral Thesis Supervisor/s

[Isabel Gibert Escofet]

[Sandra Iglesia Martín]

En memoria de mi abuelo, Wan Yizhou,
mi tío Li Wei
y mi primo Li Zixing.

AGRADECIMIENTOS

A mis directoras de tesis, Dra. M. Isabel Gibert Escofet y Dra. Sandra Iglesia Martín, por la dedicación y apoyo que me han brindado en este trabajo, por el respeto a mis sugerencias e ideas, y por su dirección rigurosa. Gracias por la confianza que han depositado en mí desde que llegué a la Univesitat Rovira i Virgili, por haberme guiado a través de cada una de las etapas de este proyecto para alcanzar los resultados que buscaba.

A la Universitat Rovira i Virgili, por el hecho de haberme dado la oportunidad de aprender y progresar en mi gran pasión, el estudio de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

A toda mi familia y a mis amigos, el esfuerzo de los cuales han hecho posible que completara mis estudios.

En general, quisiera agradecer a todas y cada una de las personas que han vivido conmigo la realización de esta tesis doctoral, con sus altos y bajos, a quiénes no necesito nombrar, porque, tanto ellas como yo, sabemos que desde lo más profundo de mi corazón les agradezco el haberme brindado todo el apoyo, colaboración, ánimo y sobre todo cariño y amistad.

Índice

Capítulo I: Introducción	1
1. Justificación	1
2. Objetivos.....	5
2.1. Objetivos generales	6
2.2. Objetivos específicos.....	6
3. Preguntas e hipótesis de investigación.....	7
Capítulo II: Contextualización	9
1. Antecedentes históricos y culturales.....	9
2. La enseñanza de inglés en la educación reglada preuniversitaria de China	12
2.1. Equivalencia entre China Standards of English (CSE), International English Language Testing System (IELTS) y Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)	13
3. El español como lengua extranjera en el sistema educativo chino.....	16
4. Metodologías de enseñanza de español en China	18
5. Los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera en China.....	23
5.1. Descripción de los manuales específicos para la expresión y comprensión oral	25
5.1.1. <i>¡Hablamos español!</i>	25
5.1.2. <i>Aprender español escuchando</i>	28
5.2. Descripción de los manuales específicos para la comprensión lectora	30
5.2.1. <i>Lectura en español</i>	30
5.2.1. <i>Panorama histórico-cultural de América Latina</i>	31
5.2.2. <i>Panorama histórico-cultural de España</i>	32
5.2.3. <i>La prensa escrita hispánica-Introducción a la lectura</i>	33
5.2.4. <i>Recapitulación</i>	34
CAPÍTULO III: Aproximación a los conceptos clave en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.....	40
1. Adquisición y aprendizaje de una segunda lengua	40
1.2. Aprendizaje de una segunda y una tercera lengua.....	41
1.2.1. Orden de aprendizaje de segundas lenguas.....	41
1.2.2. La lengua materna.....	43
1.2.3. El uso del análisis contrastivo en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	45
1.2.4. Entorno y contexto de uso de las lenguas	46
1.2.5. Mecanismo lingüístico y psicológico.....	47
2. La interlengua	47
2.1. Factores asociados a la transferencia de la lengua	49
3. Enfoques metodológicos para la enseñanza de español como LE	55

3.1. Análisis de necesidades	57
3.2. El contexto de aprendizaje	63
3.3. Principales metodologías para enseñar español en China	64
3.3.1. Métodos de base estructuralista: el método situacional y el audiolingual.....	65
3.3.2. Enfoque ortográfico y gramatical	66
3.3.3. Enfoque nocional-funcional.....	68
3.3.4. Enfoque comunicativo	70
3.3.5. Método integral.....	76
3.3.6. Enfoque por tareas	76
3.3.7. Enfoque orientado a la acción.....	77
3.4. Actividades imprescindibles para trabajar la comunicación.....	78
3.4.1. Actividades de vacío de la información.....	78
3.4.2. Actividades para trabajar el control del discurso	79
4. Los manuales	80
4.1. Análisis de los manuales.....	80
1.2.4. Uso del análisis contrastivo en el diseño de manuales de lengua extranjera.	88
4.2. Adaptación de manuales.....	90
5. Documentos de referencia	93
5.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.....	93
5.2. Plan curricular del Instituto Cervantes	94
5.3. Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de la lengua española en escuelas superiores chinas	96
5.4. Comparación entre el programa chino, el MCER y el plan curricular del Instituto Cervantes.....	98
Capítulo IV: Análisis de los manuales de ELE adaptados para el contexto chino	100
1. Análisis de necesidades de los alumnos y docentes.....	100
1.2. Diseño metodológico de las encuestas	100
1.2.1. Diseño de encuesta de las necesidades	101
1.3. Descripción de las encuestas	104
1.3.1. Descripción de la “Encuesta sobre la elección de materiales de los profesores nativos de ELE en China” (encuesta A)	104
1.3.2. Descripción de la “encuesta sobre la elección de materiales de los profesores chinos de ELE en China” (encuesta B).....	109
1.3.3. Descripción de la “encuesta sobre el uso de materiales de los alumnos chinos de ELE en China” (encuesta C).....	112
2. Análisis de los resultados.....	116
2.1. Resultados de las encuestas al profesorado	116
2.2. Discusión de resultados de las encuestas al profesorado.....	128
2.3. Resultado de la encuesta a los alumnos.....	130
2.4. Discusión de los resultados de la encuesta de los alumnos	140
3. Diseño metodológico del análisis de manuales.....	141
3.1. La actualidad de los manuales de ELE en los países hispanohablantes	141

3.2. El análisis de manuales desde la perspectiva de las necesidades de los centros y los profesores.....	143
3.3. El análisis de manuales desde la perspectiva de las necesidades del alumnado chino.....	145
3.4. Instrumentos para el análisis de los manuales.....	146
3.4.1. Sobre la pronunciación.....	146
3.4.2. Sobre la información gramatical explícita.....	147
3.4.3. Sobre el léxico.....	148
3.4.4. Sobre los conocimientos culturales y los comportamientos socioculturales.....	149
3.4.5. Sobre el tratamiento de la expresión escrita.....	150
4. Análisis de la adaptación de los manuales.....	152
4.1. Análisis cuantitativo de destrezas lingüísticas.....	153
4.2. Resultados del análisis de manuales.....	155
4.2. Adaptación de informaciones explícitas de pronunciación.....	158
4.2.1. Distinción entre la entonación de enunciado declarativo y la del enunciado interrogativo.....	161
4.2.2. Contorno entonativo de los tonos en chino mandarín y su equivalente melódico en español.....	162
4.2.3. Adaptación de instrucciones fonéticas en materiales de ELE analizados... ..	162
4.3. Adaptación de la información gramatical explícita.....	164
4.4. Adaptación del léxico.....	172
4.4.1. Volumen de vocabulario.....	174
4.4.2. Grado y clasificación del vocabulario.....	176
4.4.3. Vocabulario plurilingüe.....	177
4.5. Adaptación de instrucciones de conceptos y fenómenos socioculturales y estilo de vida de los países hispanohablantes.....	179
4.5.1. Contenidos interculturales.....	186
4.6. Tratamiento de la expresión escrita.....	187
5. Consideración y reflexión de enfoques y metodologías de los materiales adaptados.....	192
5.1. Ventajas de los materiales adaptados.....	192
5.1.1. Ventajas en enfoques y metodologías.....	194
5.1.2. Ventajas en el uso de lengua.....	195
5.1.3. Ventajas en competencias socioculturales.....	195
5.2. Dificultades de adaptación de los materiales.....	195
5.2.1. Diferencia de contexto.....	197
5.2.2. Dificultad para controlar el proceso.....	198
6. Conclusión del análisis y recomendaciones para la adaptación de los manuales y su uso.....	198
6.1. Recapitulación del análisis de los manuales.....	198
5.2. Propuesta para la adaptación.....	207
5.3. Algunas reflexiones finales del autor.....	212
Capítulo V: Conclusiones.....	215
Capítulo VI: Perspectivas y limitaciones.....	220

1. Perspectivas	220
2. Limitaciones	220
Bibliografía.....	221
Anexos.....	230
Anexo 1: Muestra de actividades de ¡Hablemos Español!	231
Anexo 2: Muestra de actividades de <i>Aprender Español escuchando</i>	236
Anexo 3: Muestra de actividades de <i>Lectura en español</i>	240
Anexo 4: Muestra de actividades de Panorama histórico-cultural de América Latina.....	242
Anexo 5: Muestra de Panorama histórico-cultural de España.....	243
Anexo 6: Muestra de La prensa escrita hispánica—introducción a la lectura.....	244
Anexo 7: Muestra de Aula Internacional 1	248
Anexo 8: Muestra <i>ELE ACTUAL</i>	252
Anexo 9: Muestra de <i>¿Cómo se dice?</i>	258
Anexo 10: Muestra del Curso en Vivo A1	269
Anexo 11: Muestra de <i>Nuevo Sueña</i>	273
Anexo 12: Muestra de <i>Así Me Gusta</i>	277
Anexo 13: Muestra de <i>Código ELE</i>	282
Anexo 14: Muestra de <i>Profesionales</i>	285
Anexo 15: Muestra de <i>Español 2000</i>	289
Anexo 16: Muestra de <i>Español Moderno</i>	290
Anexo 17: Resultado de la encuesta sobre el uso de materiales de los alumnos chinos de ELE en China.....	292
Anexo 18 resultado de la encuesta sobre la elección de materiales de los profesores chinos de ELE en China	303
Anexo 19 resultado de la encuesta sobre la elección de manuales de los profesores nativos de ELE en China	313

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 1Common European Framework of IETLS.....	15
Ilustración 2 Alfabeto fonético internacional, basado en la variación del Pinyin (Wang 2001:17)	158
Ilustración 3 Estructura silábica de chino y español (Márquez 2015: 11).....	160
Ilustración 4 Distinción entre la entonación de enunciado declarativo y el del enunciado interrogativo (Morales 2015: 12).....	161
Ilustración 5 Contorno entonativo de los tonos en chino mandarín y su equivalente melódico en español (Planas y Villalba 2006: 8).....	162
Ilustración 6: ejemplo de actividad de comprensión auditiva del manual ¡Hablemos Español!, libro 1, p.86.....	231
Ilustración 7: ejemplo de actividad de expresión oral del manual ¡Hablemos Español!, libro 1, p.87	232
Ilustración 8: ejemplo de actividad de comprensión auditiva y expresión oral del manual ¡Hablemos Español!, libro 1, p. 88	233
Ilustración 9: ejemplo de actividad de comprensión auditiva y expresión oral del manual ¡Hablemos Español!, libro 1, p.11	234
Ilustración 10: ejemplo del contenido sociocultural del manual ¡Hablemos Español!, libro 1, p. 85	235
Ilustración 12: ejemplo de la parte de audición y expresión del manual Aprender Español Escuchando, libro 1, p.27	237
Ilustración 13: ejemplo de la parte de audición y expresión del manual Aprender Español Escuchando, libro 1, p. 29	238
Ilustración 14: índice del manual Lectura en español, libro 1, p.1	240
Ilustración 15: ejemplo de introducción del manual Lectura en español, libro 1, p. 54	241
Ilustración 16: ejemplo de notas del manual Panorama histórico-cultural de América Latina, p. 146.....	242
Ilustración 17 Ejemplo de notas del manual Panorama histórico-cultural de España, p. 29.....	243
Ilustración 18: esquema de La prensa escrita hispánica—introducción a la lectura.....	244
Ilustración 19: ejemplo de actividad de comprensión de lectura del manual La prensa escrita hispánica—introducción a la lectura, pp. 260-261	247
Ilustración 20 ejemplo de información explícita del manual Aula Internacional 1, p.3	248
Ilustración 21 Ejemplo de actividad del manual Aula Internacional 1, p. 81	249
Ilustración 22: ejemplo de modelo de uso de gustar del manual Aula Internacional 1, p. 83.....	249
Ilustración 23: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual Aula Internacional 1, p. 48	250
Ilustración 24: ejemplo de actividad de expresión escrita del manual Aula Internacional 1, p. 122	251
Ilustración 25 Ejemplo de información explícita del manual A1, ELE ACTUAL, A1, p. 3	252
Ilustración 26 Ejemplo de actividad del manual A1, ELE ACTUAL, A1, p. 95.....	252
Ilustración 27: ejemplo de modelo de uso de gustar del manual ELE ACTUAL, A1, p. 101	253
Ilustración 28: ejemplo de información gramatical explícita del manual ELE ACTUAL, A1, p. 36	253

Ilustración 29: ejemplo de explicaciones de palabras del manual ELE ACTUAL, A1, p. 70	255
Ilustración 30: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual ELE ACTUAL , A1, p. 100.....	256
Ilustración 31: ejemplo de actividad de expresión escrita del manual ELE ACTUAL , A1, p. 111	257
Ilustración 32: ejemplo de información explícita del manual ¿Cómo se Dice? 1, p. 3.....	258
Ilustración 33: ejemplo de información explícita del manual ¿Cómo se Dice? 1, p. 7.....	258
Ilustración 34 Ejemplo de información gramatical explícita del manual ¿Cómo se dice? 1, p. 221	260
Ilustración 35: ejemplo de actividad del manual ¿Cómo se dice? 1, p. 222	260
Ilustración 36: ejemplo de lista de cognados del manual ¿Cómo se dice? 1, p. 152	261
Ilustración 37: ejemplo de información gramatical explícita del manual ¿Cómo se dice? 1, p. 192	261
Ilustración 38: ejemplo de explicaciones de palabras del manual ¿Cómo se dice? 1, p. 49	262
Ilustración 39: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual ¿Cómo se dice?, 1, p. 176.....	263
Ilustración 40: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual ¿Cómo se dice?, 1, p. 177.....	264
Ilustración 41: ejemplo de actividad relacionada con la interculturalidad del manual ¿Cómo se Dice? 1, p. 114.....	265
Ilustración 42: ejemplo de actividad relacionada con la interculturalidad del manual ¿Cómo se Dice? 1, p. 115.....	266
Ilustración 43: ejemplo de actividad de expresión escrita del manual ¿Cómo se Dice? 1, p. 175	267
Ilustración 44: ejemplo de actividad del manual ¿Cómo se dice? 1, p. 173	268
Ilustración 45: ejemplo de actividad del manual Curso en Vivo A1, p. 13	269
Ilustración 46: ejemplo de modelos de uso del manual Curso en Vivo A1, p. 51	269
Ilustración 47: ejemplo de actividades del manual El Curso en Vivo A1, p. 96.....	270
Ilustración 48: ejemplo de modelos de uso de gustar del manual El Curso en Vivo A1, p. 103.	270
Ilustración 49: ejemplo de actividad de expresión escrita del manual El Curso en Vivo A1, p.90	272
Ilustración 50: ejemplo de actividad del manual Nuevo Sueña A1, p. 123	273
Ilustración 51: ejemplo de modelos de uso de gustar del manual Nuevo Sueña A1, p. 128.....	273
Ilustración 52: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual Nuevo Sueña A1, p. 115.....	275
Ilustración 53: ejemplo de actividad el manual Nuevo Sueña A1, p. 119	276
Ilustración 54: ejemplo de actividad del manual Así Me Gusta 1, p. 35	277
Ilustración 55: ejemplo de modelos de uso de gustar del manual Así Me Gusta 1, p. 35.....	277
Ilustración 56 Ejemplo de información explícita del manual Así Me Gusta 1, p. 116	278
Ilustración 57: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual Así Me Gusta 1, p. 62	279
Ilustración 58: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual Así Me Gusta 2, p. 28.....	280
Ilustración 59: ejemplo de actividad de expresión escrita del manual Así Me Gusta 1, p. 176....	280
Ilustración 60: ejemplo de actividad el manual Código ELE A1, p. 61.....	282

Ilustración 61: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual, proyecto intercultural, Código ELE A1, p. 135	283
Ilustración 62 Ejemplo de actividad de expresión escrita del manual Código ELE A1, p. 103....	284
Ilustración 63: ejemplo de contenidos interdisciplinarios del manual Código ELE A1, p. 100 ...	284
Ilustración 64 Ejemplo de actividad del manual Profesionales 1, p. 44	285
Ilustración 65: ejemplo de modelos de uso de gustar del manual Profesionales 1, p. 47	286
Ilustración 66: ejemplo de actividad de expresión escrita del manual Profesionales 1, p. 107	287
Ilustración 67 Ejemplo de información gramatical explícita del manual Español 2000, nivel 1, p. 111	289
Ilustración 68: ejemplo de ejercicios del manual Español 2000, nivel 1, p. 111	289
Ilustración 69: ejemplo de información gramatical explícita del manual Español Moderno 1, 87	290
Ilustración 70: ejemplo de vocablos usuales del manual Español Moderno 1, p. 186.....	291

Índice de Tablas

Tabla 1 Equivalencia de CSE (Estándar Chino de inglés) y IELTS (Internatinal English LanguageTestingSystem)	14
Tabla 2 Asignaturas obligatorias y su crédito del programa de enseñanza de Sun Yat-sen University, China.....	24
Tabla 3 Lista de actividades de la unidad 11, ¡Hablemos Español! 1.....	27
Tabla 4 Esquema de las actividades del manual ¡Hablamos español! 1	28
Tabla 5 Actividades de unidad 4, Aprender español escuchando, libro 1	29
Tabla 6 Resumen de los Manuales de los Alumnos de Grado de las Especialidades de Escuelas Superiores China de Siglo Nuevo	35
Tabla 7 Tabla de análisis de necesidades propuesta por Masuhara (Masuhara, 1998: 239).....	61
Tabla 8 Propuesta de tabla para el análisis de necesidades de elaboración propia	62
Tabla 9 Tabla de evaluación de los materiales de enseñanza orientada a los estudiantes (traducción propia a partir de Grant, 1987: 122)	85
Tabla 10 Tabla de evaluación de los materiales de enseñanza orientada a los docentes (traducción propia a partir de Grant, 1987: 124)	86
Tabla 11 Tabla de evaluación de los materiales de enseñanza orientada hacia el plan de estudio y los exámenes (Traducción propia a partir de Grant, 1987: 126).....	87
Tabla 12 Requisitos de enseñanza del Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (traducción propia del Programa, p. 3)	97
Tabla 13 Análisis de necesidades (elaboración propia).....	101
Tabla 14 Resumen de la configuración metodológica y de contenido de las preguntas incluidas en la encuesta A.....	104
Tabla 15 Resumen de la configuración metodológica y de contenido de las preguntas incluidas en la encuesta B.....	109
Tabla 16 Resumen de la configuración metodológica y de contenido de las preguntas incluidas en la encuesta C.....	112
Tabla 17 Distribución por sexo de los profesores nativos	116
Tabla 18 Distribución por sexo de los profesores chinos	116
Tabla 19 Distribución por edad de los profesores nativos.....	117
Tabla 20 Distribución por edad de los profesores chinos	117
Tabla 21 Distribución de nivel de estudios de los profesores nativos	118
Tabla 22 Distribución de nivel de estudios de los profesores chinos	118
Tabla 23 Distribución de conocimiento de lenguas extranjeras de los profesores nativos	119
Tabla 24 Distribución de conocimiento de lenguas extranjeras de los profesores chinos	119
Tabla 25 Distribución de tipo de materiales empleados de los profesores nativos.....	120
Tabla 26 Distribución de tipo de materiales empleados de los profesores chinos.....	121
Tabla 27 Distribución de tipo de cursos que imparten los profesores nativos.....	122
Tabla 28 Distribución de tipo de cursos que imparten los profesores chinos.....	122
Tabla 29 Distribución de tipo de centro donde trabajan los profesores nativos	124
Tabla 30 Distribución de tipo de centro donde trabajan los profesores chinos.....	124

Tabla 31 Forma de decidir los materiales de los profesores nativos.....	125
Tabla 32 Forma de decidir los materiales de los profesores chinos.....	126
Tabla 33 Distribución de valoración de importancia de aspectos distintos de los materiales de los profesores nativos.....	126
Tabla 34 Distribución de valoración de importancia de aspectos distintos de los materiales de los profesores chinos.....	127
Tabla 35 Distribución de sexo de los alumnos chinos.....	130
Tabla 36 Distribución de edad de los alumnos chinos.....	131
Tabla 37 Distribución de lengua materna de los alumnos.....	131
Tabla 38 Distribución de nivel de español de los alumnos chinos.....	132
Tabla 39 Distribución de conocimiento de otras lenguas extranjeras de los alumnos chinos.....	132
Tabla 40 Distribución de la primera lengua extranjera de los alumnos chinos.....	133
Tabla 41 Distribución de número de alumnos del grupo.....	133
Tabla 42 Distribución de las dificultades que encuentran los alumnos chinos en el uso de los manuales adaptados.....	134
Tabla 43 Valor promedio de la distribución de las dificultades que encuentran los alumnos chinos en el uso de los manuales adaptados.....	135
Tabla 44 Distribución de la valoración de las medidas de adaptación de materiales de los alumnos chinos.....	135
Tabla 45 Valor promedio de distribución de la valoración de las medidas de adaptación de materiales de los alumnos chinos.....	135
Tabla 46 Valoración de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos de los profesores nativos.....	137
Tabla 47 Valoración de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos de los profesores chinos.....	137
Tabla 48 Autovaloración de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos.....	138
Tabla 49 Valor promedio de la autovaloración de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos de los profesores chinos.....	139
Tabla 50 Clasificación de actividades de los manuales adaptados.....	144
Tabla 51 Rúbrica de análisis de los manuales adaptados (elaboración propia).....	151
Tabla 52 Resultados de las actividades de distintas destrezas lingüísticas.....	155
Tabla 53 Resultado de análisis de adaptación de informaciones explícitas fonéticas.....	164
Tabla 54 El conocimiento de la gramática y la enseñanza de la segunda lengua (Gómez 2004: 34).....	166
Tabla 55 Resultado del análisis de adaptación de información gramatical explícita.....	171
Tabla 56 Volumen de vocabulario de los manuales adaptados, nivel inicial.....	174
Tabla 57 Volumen de vocabulario de Español Moderno, libro 1 y libro 2.....	175
Tabla 58 Requisito de vocabulario de Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas.....	175
Tabla 59 Resultado de tratamiento de vocabulario de los manuales adaptados.....	178
Tabla 60 Resultado de análisis de adaptación de instrucciones de conceptos y fenómenos socioculturales, estilo de vida de los países hispanohablantes.....	185
Tabla 61 Resultado del análisis de adaptación de tratamientos de expresión escrita.....	190
Tabla 62 Resultado de análisis de adaptación de Aula Internacional.....	199

Tabla 63 Resultado de análisis de adaptación de Así me gusta	199
Tabla 64 Resultado de análisis de adaptación de Nuevo Sueña	200
Tabla 65 Resultado de análisis de adaptación del Curso en vivo	201
Tabla 66 Resultado de análisis de adaptación de Código ELE.....	202
Tabla 67 Resultado de análisis de adaptación de ¿Cómo se dice?.....	203
Tabla 68 Resultado de análisis de adaptación de ELE ACTUAL	204
Tabla 69 Resultado de análisis de adaptación de Español 2000	205
Tabla 70 Resultado de análisis de adaptación de Profesionales	206

RESUMEN

El objetivo principal de esta tesis es proporcionar a la comunidad docente de español como lengua extranjera que trabaja con estudiantes de español en el contexto chino unas recomendaciones para la mejora en la adaptación de los manuales de enseñanza y aprendizaje de ELE, y, por consiguiente, que estos sean adecuados y efectivos para este grupo meta.

Esta tesis doctoral consta de dos vertientes claramente relacionadas: por una parte, el análisis de la bibliografía existente y de los manuales para la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera más relevantes publicados fuera de China, para su uso en el contexto chino; y, por otra parte, la propuesta de una serie de recomendaciones para la adaptación de este tipo de manuales.

A tal efecto, se llevó a cabo un estudio de campo mediante una encuesta por muestreo, estadísticamente representativa del alumnado chino (n=288) y del profesorado de español en China (n=66). Los resultados obtenidos permiten concluir, entre otros hallazgos, que la adaptación de manuales de español para alumnos chinos debería contar con una estrategia que mantuviera aspectos esenciales que se adapten especialmente a las características y necesidades de este alumnado.

En cuanto a las recomendaciones para la adaptación de los manuales dirigidos a este perfil de alumnado, podemos afirmar que deben cumplir con las siguientes características: (1) presentar informaciones explícitas en ambos idiomas de actividades tanto de gramática, como de los aspectos fonéticos de la lengua, ya que la gran distancia lingüística que existe entre el chino y el español en sus diferentes aspectos aumenta el nivel de dificultad de comprensión; (2) la combinación de las metodologías tradicional y comunicativa se contempla como ventajosa en la adaptación de dichos manuales en este contexto; (3) se debe buscar un equilibrio en el uso de la lengua materna, la adaptación de manuales debe comprender los estudios contrastivos de ambas lenguas para atender a aspectos como la gramática y la fonética; (4) en cuanto de interacción en

la comunicación, los manuales adaptados tienen que reforzar este aspecto, por lo que se debe dar prioridad a las actividades de expresión oral; y (5) es necesario que estos manuales incluyan contenidos socioculturales sobre los países hispanohablantes con los que los estudiantes puedan trabajar para familiarizarse con ellos. Incluir estos aspectos en los manuales adaptados mejoraría sin duda la eficacia de dichos manuales.

Palabras Clave: Adaptación de Manuales, Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Competencia Intercultural

Capítulo I: Introducción

1. Justificación

El español está ganando terreno como segunda lengua en un gran número de países a nivel internacional, y va ganando importancia en los programas de lenguas extranjeras de muchos centros de enseñanza. La influencia del mercado de habla hispana a nivel global, el desarrollo de las relaciones internacionales motivadas por la globalización, el turismo, el desarrollo tecnológico y el crecimiento de los mercados ha motivado esta necesidad de aprendizaje para poder mantener una comunicación efectiva en los viajes y ante este mercado. Esto es algo que se puede apreciar en China actualmente, puesto que un lugar en el que está aumentando la cantidad de estudiantes que se aventuran en el aprendizaje de este idioma. Esto supone la necesidad de establecer una gestión de la enseñanza que permita mejorar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes chinos, los cuales requieren metodologías de enseñanza que les permitan optimizar y mejorar la forma en la que aprenden este nuevo idioma.

En el contexto educativo de las universidades chinas, se debe señalar que viene existiendo un cambio significativo desde los últimos años del siglo XX hasta inicios del siglo XXI, producido por la apertura económica de China y por el establecimiento de relaciones internacionales cada vez más estrechas con distintas regiones del mundo, incluyendo países hispanohablantes. Las necesidades económicas y sociales de China han ido cambiando a medida que su relación con otros países lo requerían y a medida que el modelo económico de China iba evolucionando, por lo que el siglo XXI ha sido un siglo de cambios y de evoluciones en muchos aspectos, y la educación es uno de ellos.

El aprendizaje de nuevos idiomas se ha convertido desde finales del siglo XX en una necesidad para los estudiantes y para los ciudadanos que tienen la intención de viajar o de emprender actividades económicas alrededor del mundo. De la mano de este cambio, los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras no elaborados en China entraron en este país e introdujeron metodologías foráneas, estableciendo modelos educativos que, sin embargo, no se adaptaban del todo a las necesidades de los estudiantes chinos. De este

modo, tanto mi experiencia como docente de español en China, como la elaboración del este estudio, me han permitido observar que los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera (de aquí en adelante ELE) publicados fuera de China tienen ciertas deficiencias que se traducen en la dificultad para adaptarse al contexto chino, sobre todo en cuanto a su eficacia. Partiendo de este problema se establece el objeto principal de este estudio: el análisis de la adaptación de los manuales de enseñanza de ELE publicados fuera de China al contexto chino y el planteamiento de los criterios necesarios para poder realizar una adaptación adecuada de estos, realista, útil y eficaz, al contexto chino.

La importancia del español como lengua extranjera está creciendo de forma progresiva en China, gracias al acercamiento político, económico y social, así como a las necesidades de comunicación entre China y los países de habla hispana. El número de alumnos de ELE ha crecido significativamente en China: actualmente, a nivel nacional existe un total de 97 universidades que imparten la carrera de Filología Española. Según la estadística realizada por el Ministerio de Educación de China para 2016, los alumnos de español ocupan el segundo lugar en cuanto a la cantidad de ingresos derivados de su trabajo entre todas las carreras universitarias, cinco años después de su graduación se calcula que tienen unos ingresos medios de 10.823 RMB (unos 1.482 euros) mensuales. Por otro lado, según el anuario del Instituto Cervantes de 2017, los alumnos universitarios chinos que estudian español alcanzan la cifra de 22.280. De este modo, China ocupa el tercer puesto entre los 107 países que ofrecen enseñanza de español en cuanto a número de matriculados, lo que requiere establecer una gestión de la enseñanza y una adaptación de manuales que permitan satisfacer la creciente necesidad que existe actualmente en el mercado de la educación china. Así, el aprendizaje del español va adquiriendo cada vez mayor importancia en los centros educativos chinos y se está generando un proceso de adaptación a esta nueva realidad. El cambio que se está produciendo pasa por incrementar la cantidad de profesores de español a quienes no solo se les debe preparar a nivel lingüístico con la enseñanza del idioma, sino, también, con la preparación metodológica para el desempeño de su labor docente. Así, esta formación de profesorado especializado exige solventar las dificultades existentes producidas por la gran distancia lingüística

entre el chino y el español, y se traduce en la necesidad de establecer unos criterios para la adaptación de los manuales de aprendizaje que tengan en cuenta estos factores.

En este sentido, la demanda de estudios de español tiene una tendencia que se prevé que siga creciendo, ya que, desde 2018, el estudio del español se ha convertido en una asignatura de carácter optativo en la selectividad china (高考 gaokao). Este incremento de alumnado chino interesado en aprender español hace indispensable profundizar en la enseñanza de este idioma, en las dificultades de este perfil de estudiantes, así como en el desarrollo de manuales de aprendizaje con metodologías más adecuadas para el contexto chino.

Desde una perspectiva socioeconómica, los países de habla hispana deben tener en cuenta que el interés creciente que existe por el español y la expansión de la enseñanza de esta lengua en China merece que se dediquen esfuerzos en investigación y recursos por parte de los especialistas, ya sea por su elevado número de población, ya sea porque el país se ha convertido en uno de los más desarrollados, económicamente hablando. Asimismo, las relaciones diplomáticas y económicas establecidas entre China y los países hispanohablantes, especialmente en el comercio, ha producido una situación en la que ambas partes pueden abrir las puertas a un intercambio cultural y económico, siendo la lengua una necesidad de comunicación esencial. Estas circunstancias revierten en una mayor motivación de los jóvenes en el aprendizaje del español, ya que les abre las puertas a nuevas perspectivas. De este modo, el español se está convirtiendo en un idioma cada vez más relevante en los diferentes niveles de educación del país asiático.

Ante esta situación, la aportación de metodologías alternativas de enseñanza del español a la metodología que tradicionalmente se utiliza en China y la edición de nuevos manuales que tomen en cuenta los aspectos culturales de la lengua española en el contexto chino abre nuevas perspectivas hacia otros enfoques. De la misma forma, resulta imperativo que la propuesta de manuales aporte nuevas técnicas de enseñanza pensando en las necesidades que tienen actualmente los alumnos chinos. Así, además de la introducción de estos cambios en la enseñanza-aprendizaje de ELE, los docentes nativos también

deberían adaptar su metodología hacia una metodología más ecléctica, adaptada al perfil del alumnado chino, lo que revertiría en una mayor efectividad de su docencia y en un aprendizaje de la lengua más funcional, práctico y eficaz.

Teniendo en cuenta que los manuales importados existentes son producto de las metodologías de enseñanzas destinadas a estudiantes hablantes de lenguas con una distancia lingüística menor que la existente entre el chino y el español, estos deben adaptarse al contexto chino, contemplando diferentes elementos que influyen en la enseñanza y que mejoran o que dificultan el aprendizaje, como son: los destinatarios, el enfoque el nivel de enseñanza, la manera en que se organizan los contenidos, o los manuales que se deben incorporar, entre muchos otros. Además, la adaptación de manuales tiene la finalidad de evaluar cómo están organizados los contenidos y manuales, cómo se presentan las instrucciones y si se cumplen las necesidades de los estudiantes.

Así, la adaptación de un manual responde a la necesidad de salvar las distancias lingüísticas y socioculturales de la lengua materna y la lengua extranjera. Los manuales, pues, no solamente deben cubrir los aspectos estructurales de la lengua, el enfoque y las actividades de aprendizaje, sino que también deben contar con la competencia intercultural, algo que debe contemplarse como requisito indispensable en la adaptación de manuales de lengua extranjera. Así mismo, los alumnos chinos no cuentan con los mismos referentes culturales y lingüísticos que los alumnos de otros países occidentales, otra de las dificultades añadidas que afecta a un aprendizaje fluido del español. A esto hay que añadir la gran distancia existente que encontramos entre las lenguas sónicas y las lenguas románicas como el español en cuanto a pronunciación y prosodia, por ejemplo. En este sentido, en el ámbito sociocultural y pragmático también se requiere que los manuales de español dirigidos a estudiantes chinos contemplen contenidos basados en la interpretación, la interacción y la formación cultural enfocada a los países de habla hispana con la finalidad de enriquecer el proceso de aprendizaje del español, ya que, en este contexto, aunque la lengua española sea una, en cada región hay singularidades que están relacionadas tanto con el idioma, como con las costumbres, y esto es fundamental para que los estudiantes puedan entender este contexto tan rico y eficiente. Si bien los

manuales de español suelen contener apartados sobre aspectos culturales, estos suelen presentarse de manera descontextualizada y desactualizada por lo que un estudiante no encuentra una verdadera relación entre el contenido formal y el cultural, lo que le impide un uso real de la lengua, de ahí que el tratamiento de la adaptación de manuales se haga imprescindible para atajar estos problemas.

Todo lo expuesto hasta el momento es la base de la motivación y la justificación de esta investigación: este trabajo va a contribuir a identificar las debilidades y fortalezas que existen en la adaptación de los manuales de enseñanza de español al contexto chino, enfatizando los requerimientos específicos de los alumnos hacia esta materia. De este modo, se establece la importancia del manual, ya que la enseñanza se produce a través de los instrumentos de aprendizaje y el manual es un componente esencial en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otra parte, el manual funciona como guía para docentes y estudiantes, no solo con la aportación de contenidos y actividades que se utilizarán para el proceso de aprendizaje, sino también con la aportación de una metodología concreta marcada por el propio manual. Sin embargo, el manual puede carecer de ciertas especificaciones que son necesarias para poder cubrir las necesidades de aprendizaje del estudiante. Por ello, la labor de adaptación de manuales es imprescindible para lograr que funcionen en contextos que se alejan de manera significativa de la cultura de aprendizaje y la lengua meta, unos manuales de calidad con una metodología especializada y unos contenidos apropiados.

La necesidad de disponer de manuales adaptados a contextos específicos, como el chino, es urgente, ya que los estudiantes no cuentan con las herramientas necesarias para el aprendizaje de la comunicación a la hora de tratar de expresarse espontáneamente.

2. Objetivos

El objetivo principal de esta tesis doctoral es proporcionar a la comunidad docente que trabaja con estudiantes de español en contexto chino unas recomendaciones para que los manuales de enseñanza y aprendizaje de ELE sean adecuados para este grupo meta y, con ello, contribuir a mejorar la calidad y efectividad de estos manuales.

Esta tesis doctoral consta de dos vertientes claramente relacionadas: por una parte, el análisis de la bibliografía existente y los manuales de ELE más relevantes publicados fuera del contexto chino, para su uso en China; y, por otra parte, la propuesta de una serie de recomendaciones para la adaptación de manuales publicados fuera de China para ser utilizados en el contexto chino.

A continuación, se relacionan con detalle los objetivos generales y específicos de la investigación.

2.1. Objetivos generales

En esta tesis se contemplan los siguientes objetivos generales:

- 1) Establecer las ventajas e inconvenientes que presentan los manuales de ELE publicados fuera de China cuando se utilizan en el contexto de enseñanza chino.
- 2) Conocer en profundidad las necesidades que presentan los estudiantes chinos de español respecto a los manuales de enseñanza de ELE que existen.

2.2. Objetivos específicos

Del objetivo general 1 – “1) Establecer las ventajas e inconvenientes que presentan los manuales de ELE publicados fuera de China cuando se utilizan en el contexto de enseñanza chino.” – se derivan los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 1:

Analizar las ventajas de los manuales de ELE adaptados al contexto chino comparados con los manuales chinos de la enseñanza de español como lengua extranjera en China.

Objetivo específico 2:

Analizar y seleccionar los aspectos esenciales que deben ser adaptados de los manuales a partir del análisis del objetivo 1 y de los datos obtenidos para cumplir el objetivo 4.

Del objetivo general 2 – “Conocer en profundidad las necesidades que presentan los estudiantes chinos de español respecto a los manuales de enseñanza de ELE que existen.”

– se derivan los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 3:

Analizar las necesidades específicas del alumnado chino de español como lengua extranjera con respecto a la adecuación de los manuales adaptados a su contexto.

Objetivo específico 4:

Detectar las carencias y las posibles mejoras de estos manuales para adaptarse al contexto chino de enseñanza de español.

Objetivo específico 5:

Presentar propuestas de adaptación de manuales al contexto chino que ayuden a superar las carencias observadas tras el análisis de los manuales y las necesidades del alumnado.

3. Preguntas e hipótesis de investigación

En relación con los objetivos expuestos en el epígrafe anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación con las correspondientes hipótesis:

Pregunta de investigación 1

¿Cómo es el contexto chino de enseñanza de español y por qué son necesarios los materiales adaptados?

Hipótesis 1

El contexto de enseñanza de español en China es lo suficientemente específico como para requerir la adaptación de los manuales publicados fuera del país.

Hipótesis 2

El alumnado chino tiene necesidades específicas en el aprendizaje de español que no han sido tenidas en cuenta hasta el momento en el diseño de manuales.

Pregunta de investigación 2

¿Qué tratamientos de adaptación deberían tener los manuales de ELE importados en China?

Hipótesis 3

La adaptación de los manuales de ELE no debe limitarse a la traducción de las instrucciones (como se ha hecho hasta el momento), sino también debe plantear tratamientos especiales según las necesidades de los alumnos de ELE en China.

Pregunta de investigación 4

¿Cómo se deberían adaptar los manuales importados de ELE en China?

Hipótesis 4

La adaptación de manuales al contexto chino debe hacerse de acuerdo al estudio de las necesidades del alumnado chino de español, solo así la adaptación será apropiada para cubrir las especificidades del aprendizaje de español por parte de este alumnado.

Capítulo II: Contextualización

1. Antecedentes históricos y culturales

Desde 1966 y hasta 1976, durante la Revolución Cultural, el sistema educativo chino sufrió un impacto enorme (Shixue, 2006). De 1967 a 1977, se interrumpió el examen de selectividad y, según el resumen histórico del Ministerio Educativo de China de 2019, en esos 10 años, la educación superior no solo detuvo su desarrollo, sino que también se destruyó una gran parte de ella. En 1978, en la Tercera Sesión del Undécimo Comité Central del Partido Comunista de China (中国共产党十一届三中全会 Zhong Guo Gong Chan Dang Shi Yi Jie San Zhong Quan Hui), se estableció la política de Reforma y Apertura: la educación superior pudo seguir su desarrollo y las relaciones diplomáticas y comerciales entre China y otros países volvieron a su curso normal (Griñán, 2017).

Desde 1949 hasta 1973, no existieron relaciones diplomáticas entre China y España. Sin embargo, los primeros contactos que tuvo China con la cultura y lengua hispana fueron con los países latinoamericanos. China estableció relaciones diplomáticas con Cuba en diciembre de 1960, cuando unos doscientos cuarenta chinos fueron enviados a Cuba oficialmente para mejorar el estudio del idioma español. En 1962 se publicó el primer libro de texto de español titulado 西班牙语 (Xi Ban Ya Yu) del Departamento de Filología Española de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing como edición experimental. En ese momento, China ya contaba con siete departamentos de Filología Española en diferentes universidades, entre ellas, la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (1952), el Instituto de Radiodifusión de Beijing (1959), la Universidad de Economía y Comercio Exterior de Beijing (1959), la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (1960), la Universidad de Beijing (1960), la Universidad Normal de la Capital, el Instituto de Lenguas Extranjeras de Luoyang (1960) y la Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an (1965). Sin embargo, uno de los efectos de la Revolución Cultural en China en el año 1966 fue la interrupción del funcionamiento de las escuelas y de la universidad. Hasta el año 1972 no se recuperó de nuevo la

matriculación de alumnos en las universidades. Al año siguiente, China y España establecieron por primera vez relaciones diplomáticas (Caloso, 2014: 21).

La enseñanza formal de lenguas extranjeras en China tiene sus inicios en el siglo XIX y nació con la intención de realizar traducciones, sobre todo del inglés con fines generales. Desde el siglo XVIII se venían estudiando idiomas extranjeros, incluyendo el latín cuya finalidad era la traducción, con lo que se aplicaron técnicas similares en los otros idiomas estudiados. Este objetivo se extendió hasta bien entrado el siglo XX, de ahí que el método tradicional que tiene la traducción como objetivo final del aprendizaje se encuentre tan arraigado. Así, los requisitos de dominio del idioma eran y continúan siendo valorados a través del dominio extenso de vocabulario, mientras que la destreza comunicativa ha sido y sigue siendo relegada a un segundo plano.

Con todo esto se hace patente que la historia de una cultura influye en las tradiciones educativas y en la socialización de los estudiantes desde la niñez (Sánchez Griñán, 2008: 403), en el caso de China la tradición de la filosofía de Confucio tiene un gran peso. Este filósofo narra, en su obra maestra *Las Analectas*, las experiencias y conversaciones que impartía a sus discípulos, en las que se evidencia el desprecio hacia las personas habladoras y la preferencia hacia las personas que piensan profundamente antes de hablar. Confucio, a su vez, resalta el papel que juega el profesor en el aula, donde es el principal protagonista, por lo que la clase gira en torno a él, mientras que el alumno juega un papel de subordinado (Yang, 2013).

Por otra parte, esta metodología no solo queda patente en la enseñanza, sino también en la forma de comunicarse en la cultura china. De hecho, todavía hoy la educación en China se fundamenta en sus orígenes históricos, en sus tradiciones, y este paradigma está bien arraigado en el sistema educativo. Además, según las teorías de la comunicación de Hall (1976), la cultura oriental, y por ende la cultura china, pertenece principalmente al *contexto alto*, lo que significa que las personas cuando se comunican no lo hacen directamente, sino que el contexto adquiere más importancia que las palabras, por lo que se desarrolla poco contenido verbal explícito en beneficio de los aspectos no verbales de

la comunicación, es decir, los comportamientos culturales dicen más que las palabras. Por el contrario, las personas que pertenecen a una cultura de *contexto bajo* tienden a comunicarse de forma oral y más directa. Cuando se encuentran estos dos tipos de culturas se produce un choque cultural y los hablantes de las culturas de *contexto bajo* consideran a los de *contexto alto* personas silenciosas e inexpresivas. Así, podemos deducir que los manuales chinos de ELE prestan más atención a la expresión escrita que a la oral, y tienden a ofrecer modelos lingüísticos con un exceso de formalismo, debido no solo a un origen cultural, sino también a la tradición histórica.

Por lo que se refiere a la enseñanza del léxico, el *Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de la lengua española en Escuelas Superiores chinas* desarrolla su lista de vocabulario tomando como referencia la frecuencia de aparición de palabras del Colegio de México. Así, la influencia de los países latinoamericanos no solo aparece en el léxico, sino también en la forma de comunicación de los materiales de ELE en China y en las metodologías de enseñanza del español (Rovira, 2010).

Con estos antecedentes podemos observar que, por razones históricas y políticas, desde 1949 hasta los años 80, las metodologías más actuales de enseñanza de lenguas extranjeras que se fueron aplicando en los países occidentales no tuvieron oportunidad de entrar en China. Además, los estudios hispánicos de los países latinoamericanos fueron el paradigma de enseñanza del español en China durante muchos años debido a las especiales relaciones diplomáticas entre China y países latinoamericanos como Cuba, así como a su ideología comunista y socialista (Sánchez, 2008).

Por otra parte, la reforma de distribución laboral de graduados universitarios chinos impuesta entre 1996 y 2007 consistía en que el gobierno asignaba a los graduados un puesto de trabajo según las necesidades del país, no permitiéndoles elegir el trabajo a ellos mismos, hecho que fomentó una metodología de enseñanza que no se correspondía con la necesidad real del mercado laboral. Además, también por razones políticas e históricas, a muchos graduados de español se les asignó un puesto de trabajo en

instituciones públicas, cuyo contexto de uso de español es distinto al de la mayoría de las entidades y empresas que necesitaban personal que dominara el español.

En 1998, con la publicación del Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras de China (关于外语专业面向 21 世纪本科教育改革的若干意见 Guan Yu Wai Yu Zhuan Ye Mian Xiang Er Shi Yi Shi Ji Ben Ke Jiao Yu Gai Ge De Ruo Gan Yi Jian), a cargo del Ministerio de Educación, se señaló por primera vez que la enseñanza de las lenguas extranjeras debía corresponderse con la necesidad laboral de la economía de mercado (Pont, 2012). Fue entonces cuando aparecieron el Plan Curricular de Español para el Periodo Básico y la Licenciatura en Filología Hispánica en Educación Superior. Antes de esta reforma, los empleos para los graduados estaban dominados por la distribución de las universidades (Liao y Egido, 2016).

En los últimos años del siglo pasado aumentó significativamente la necesidad de enseñanza de lenguas extranjeras, gracias al crecimiento económico chino y al desarrollo de las relaciones diplomáticas y comerciales entre China y los países de habla hispana, incluyendo España, por lo que los materiales extranjeros de lenguas y las metodologías modernas de enseñanza se integraron en el sistema educativo chino (Rovira, 2010).

2. La enseñanza de inglés en la educación reglada preuniversitaria de China

La experiencia de aprendizaje de otras lenguas extranjeras podría ser un factor importante en el aprendizaje de lenguas adicionales, debido a que estas pueden servir para la adquisición de una tercera como el español. Inglés y español poseen una menor distancia lingüística que el chino y el español, y esto puede ayudar a los estudiantes a encontrar entre ellas semejanzas en las que apoyarse. Los alumnos que ya manejan una lengua extranjera pueden valerse de este conocimiento previo para aprender una tercera lengua.

En China la educación reglada abarca desde el primer curso de la educación primaria (6 - 7 años) hasta el tercer curso del bachillerato (18 - 19 años).¹ En el *Plan curricular*

¹ En China, el bachillerato (la educación secundaria no obligatoria) constan de 3 cursos académicos.

nacional de inglés de Educación Obligatoria, aprobado por el Ministerio de Educación de China en 2011, se estipula que la enseñanza del inglés en la fase de educación obligatoria debe empezar en el tercer curso de la escuela primaria y terminar con los tres últimos cursos de la escuela secundaria. En el mismo plan curricular se especifican cinco niveles que deben cumplir los alumnos de los cursos correspondientes. Sin embargo, considerando el desequilibrio educativo de las distintas provincias, este plan curricular también señala que cada área puede establecer el inicio de la enseñanza de inglés y los requisitos de nivel, aunque el nivel mínimo es el nivel 5 del *China Standards of English* cuando terminen la educación obligatoria (*Plan Curricular Nacional de Inglés de Educación Obligatoria*, 2011:7).

Por otro lado, en el *Plan Curricular* de inglés también se estipula que los alumnos deben alcanzar por lo menos el nivel 7 del *China Standards of English* que es equivalente a 7 de IELTS al terminar el bachillerato (2011:6). Así, los alumnos deben completar 6 créditos obligatorios para terminar el bachillerato, 8 créditos optativos para participar en la selectividad y 6 créditos de elección libre para los alumnos que quieran estudiar carreras de lenguas extranjeras. Sin embargo, en China, el examen de acceso a la universidad es distinto en cada provincia o autonomía y la calificación de admisión de cada universidad varía mucho según el área y la categoría de la universidad establecida por el gobierno.

2.1. Equivalencia entre China Standards of English (CSE), International English Language Testing System (IELTS) y Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

Como hemos mencionado con anterioridad, en una investigación de aprendizaje del español no podemos ignorar la experiencia de aprendizaje de inglés, ya que, según el *Plan Curricular Nacional de Inglés de Educación Obligatoria*, todos los alumnos chinos deben tener al menos el nivel 5 después de la educación secundaria obligatoria y los alumnos universitarios chinos deben tener el nivel 7 del *China Standards of English* y 9 años de experiencia de aprendizaje de inglés como mínimo. En 2018, la Autoridad de Exámenes

del Ministerio de Educación de China y el British Council publicaron la equivalencia de CSE (*China Standards of English*) e IELTS (*Internatinal English Language Testing System*) de la siguiente forma:

Tabla 1 Equivalencia de CSE (Estándar Chino de inglés) y IELTS (Internatinal English LanguageTestingSystem)

CSE \ IELTS	CSE nivel 4	CSE nivel 5	CSE nivel 6	CSE nivel 7	CSE nivel 8
Compresión auditiva	5	6	6.5	7.5	8.5
Compresión lectora	4.5	5.5	6	7	7.5
Expresión oral	5	5.5	6	6.5	7
Expresión escrita	4	5	6	7	7.5
Total	4.5	5.5	6	7	8 ²

Según esta equivalencia, los alumnos alcanzan 5.5 en IELTS cuando terminan la educación obligatoria a los 15 o 16 años que es un nivel avanzado. Al terminar el bachillerato deben tener el nivel 7 del *China Standards of English*, que es equivalente al 7 de IELTS o un C1 en el Marco Común Europeo de Referencia³:

² Traducido por el autor, disponible en <https://www.britishcouncil.cn/exams/cse/results>, [consultado el 18 de marzo de 2020].

³ Disponible en <https://www.ielts.org/en-us/ielts-for-organisations/common-european-framework> [consultado el 18 de marzo del 2020].

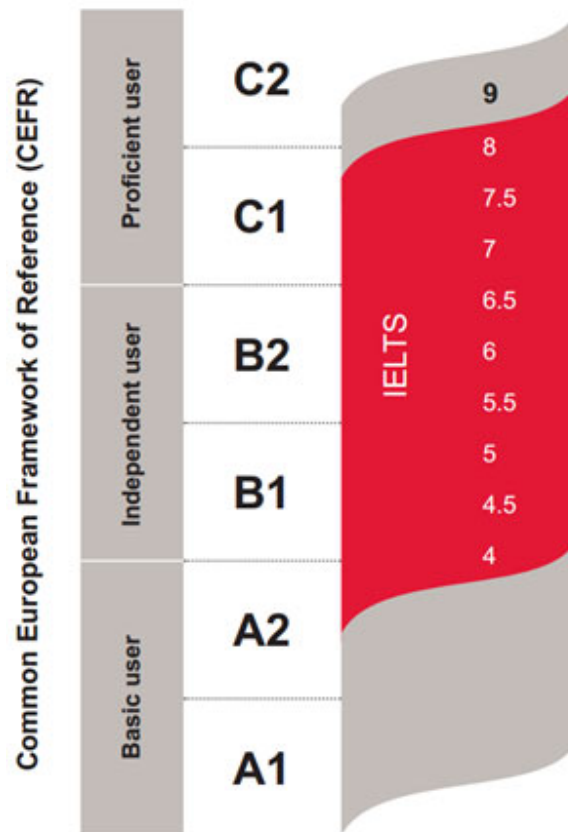


Ilustración 1 | Common European Framework of IELTS

En nuestro caso, se ha determinado que los alumnos universitarios ya han adquirido un nivel 7, equivalente a 7.0 de IELTS y C1 de MCER de inglés, que es un nivel superior. Estos alumnos, que ya son adultos, podrían aprovecharse de su conocimiento de su primera lengua extranjera (L2) para su aprendizaje de una segunda lengua extranjera (L3). Este es un aspecto que podremos tener en cuenta en nuestro estudio, ya que el rango de edad es uno de los datos que podremos averiguar a partir de las encuestas realizadas. En conclusión, partimos de la idea de que, para elaborar materiales de enseñanza-aprendizaje del español para alumnos universitarios chinos, es conveniente tomar en consideración sus conocimientos de inglés.

De esta manera, se tomará en cuenta la madurez de los estudiantes en el aprendizaje de nuevas lenguas como el español, lo que resulta muy valioso debido a que se reducen las diferencias culturales y lingüísticas entre el chino y el español, teniendo el inglés como un puente que une ambas lenguas.

3. El español como lengua extranjera en el sistema educativo chino

En el contexto educativo en China a nivel universitario se produjo un cambio significativo desde mediados del siglo XX hasta ya entrado el siglo XXI. Las necesidades económicas y sociales de China iban cambiando a medida que su relación con otros países lo requerían y a medida que el modelo económico de China evolucionaba. El Sistema Educativo chino ha ido dando prioridad a las lenguas extranjeras según las necesidades económicas y sociales que han ido surgiendo a lo largo de los últimos 70 años. En su momento, cuando las relaciones con Rusia ameritaban el aprendizaje del ruso, se impulsaba este idioma y se le daba importancia. En cambio, desde hace ya algunos años, las relaciones políticas y económicas con países hispanohablantes han hecho que el español esté tomando una mayor relevancia, y, desde principios del siglo XXI, se está implementando una mejora en el sistema educativo que favorece la enseñanza del español (Martínez y Marco, 2010):

Hasta el año 2000 y siguiendo el modelo soviético, cada universidad china impartía fundamentalmente una única especialidad y se dividían en letras, ciencias, ingeniería, medicina, ciencias de la educación, idiomas, economía, política, derecho, arte y educación física. A partir de ese año, el gobierno llevó a cabo una fusión y reorganización de las universidades que supuso un cambio radical en el sistema educativo superior establecido en 1952, lo que dio lugar a un sistema universitario multidisciplinar. (Huang, 2014: 25).

El crecimiento de las necesidades educativas para adaptarse al modelo económico y social que China ha ido desarrollando a medida que su economía ha ido creciendo requiere una ampliación de la oferta educativa. Ya desde 1862 China reconoce formalmente la importancia de la enseñanza de idiomas con la apertura de la Escuela de Idiomas JingshiTongwenguan (京师同文馆) en Beijing, cuando previamente la enseñanza de idiomas, principalmente del inglés, se llevaba a cabo por parte de escuelas privadas y por misioneros. La estrategia de estudio presentaba una metodología tradicional, en la que la finalidad era la traducción de textos escritos y orales:

En la clase de Lectura Intensiva la lección consistía típicamente en uno o varios párrafos en la lengua “meta”, seguido de páginas y páginas de grisáceas pedanterías en la lengua nativa explicando vocabulario, gramática y sintaxis del párrafo que los estudiantes tenían que aprender de memoria (Martínez y Marco, 2010: 9).

Sin embargo, los métodos de enseñanza han mejorado y la importancia de la enseñanza de otros idiomas se ha implementado en muchos centros educativos y en las universidades en las que se pueden elegir diferentes idiomas relacionados con el contexto europeo y, por ende, el español:

En China los planes de estudios universitarios son organizados por los respectivos centros; pese a ello, todos ellos suelen seguir las directrices establecidas por el Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de Lenguas Extranjeras de China (Wei Huang, 2014: 44).

En cuanto al panorama internacional, año tras año aumenta la importancia de la enseñanza del español en las universidades extranjeras, tanto españolas como latinoamericanas, donde se fomenta la gestión educativa del español especializada en los estudiantes chinos, en beneficio de los intereses tanto de China como de los países de habla hispana, de esta forma, se establecen importantes intercambios entre instituciones que se relacionan con el contexto chino. Todo ello redunda en una preocupación creciente sobre la importancia de que los jóvenes chinos manejen el idioma español y que tengan una mejor oportunidad de aprendizaje y de comunicación en sus estancias de aprendizaje en esos países.

En la actualidad muchas universidades e instituciones educativas españolas tratan de atraer también al cada vez mayor número de estudiantes chinos de español. A tal efecto se proponen convenios académicos de diferente índole, se crean cursos específicos o se intenta posibilitar la integración de los estudiantes chinos en los cursos regulares (Bataller, 2014: 22).

Volviendo a la situación de la enseñanza del español en China, desde hace años se celebran jornadas y cursos que fomentan la formación del profesorado de ELE organizados por el Consejo Nacional de Orientación para la Enseñanza Universitaria de las Lenguas Extranjeras y el Instituto Cervantes (Bataller, 2014:17). De este modo, instituciones relevantes de la cultura española como el Instituto Cervantes y la Real Academia Española, reconociendo la importancia de la expansión del español en el territorio chino, se han involucrado en este proceso:

Desde 1985 la Asociación Asiática de Hispanistas (AAH) celebra congresos trianuales, que tienen entre sus fines servir de encuentro y de referencia a profesores e investigadores del español, no solo de China sino de todo el contexto asiático (...) desde 2009, el Congreso de Español/LE en Asia-Pacífico (CE/LEAP) hace lo propio en la región de Asia-Pacífico (Bataller, 2014: 37).

Esto no solo fomenta el desarrollo de sistemas educativos aplicados al idioma español, sino que también mejora la calidad de la enseñanza.

La presencia de estas importantes instituciones refuerza la intención de China sobre su expansión hacia los territorios en los países hispanos. Ambas instituciones reconocen el potencial y la importancia, tanto económica, como cultural y social, que representa que el mercado chino se abra hacia sectores hispanohablantes y, de este modo, se van desarrollando iniciativas de gran importancia en el contexto de la enseñanza del español.

El desarrollo del aprendizaje del español en China aún tiene mucho camino por recorrer. En un país de más de mil trescientos millones de habitantes⁴ existen tan solo unos catorce mil estudiantes de español que cada año emprenden sus estudios en esta lengua. Sin embargo, esto tiene una gran implicación y se aprecia una tendencia hacia el crecimiento, ya que, según esta información, el motivo por el cual los estudiantes chinos buscan aprender español es, principalmente, por motivos laborales y con un enfoque dirigido hacia países hispanohablantes.

4. Metodologías de enseñanza de español en China

Por razones históricas y culturales, como ya se ha comentado anteriormente, la metodología predominante en la enseñanza de lenguas extranjeras en China ha sido el método tradicional o de gramática-traducción:

[...] en cuanto a la cuestión relacionada con la metodología, se había usado siempre el método de gramática-traducción, que es un método que consiste en traducir palabra por palabra y memorizar las reglas gramaticales y largas listas de vocabulario” (Huang, 2014:12).

Sin embargo, la aplicación de esta metodología no solo se debe a las razones que se han expuesto con anterioridad, sino también a la gran diferencia lingüística entre el chino y el español:

El idioma chino se encuentra distanciado del español en cuanto a la visión lingüística (véase Lu, 2008; Dong, 2010; Moreno Cabrera, 2010). Es decir, ambas lenguas tienen diferentes componentes lingüísticos (morfosintácticos, léxicos, prosódicos y funciones pragmáticas, etc.).

⁴ Según datos de la Agencia EFE en 2018

Por ello, existe un nivel de dificultad más elevado para emprender el aprendizaje de ELE en los principiantes chinos, de manera que los profesores chinos de español suelen aplicar el método estructural en la enseñanza de español reglada en la fase inicial. De la misma manera, dicho método se utiliza en muchas ocasiones en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras en China (Yang, 2013:20).

Cabe señalar que este es el método principal del manual *Español Moderno*, manual que tiene una importancia especial en la enseñanza-aprendizaje de ELE en China, en el contexto universitario, ya que pretende que los alumnos dominen una expresión escrita correcta en un contexto formal (Yang, 2013). Este libro ofrece múltiples modelos lingüísticos de la variante latinoamericana y trabaja sistemáticamente con ejercicios de traducción inversa (del chino a español) y directa (del español a chino) (Lu, 2008).

También dentro de los métodos de base estructuralista, encontramos que, en las aulas de ELE en China, especialmente en las asignaturas de comprensión auditiva, se aplica el método audio-lingual:

[...] la repetición juega un papel primordial en el aprendizaje de lenguas extranjeras en China. [...] consiste en escuchar la lengua meta para recibir el *input comprensible*, y luego repetir oralmente los contenidos escuchados varias veces, con el objetivo de memorizar las estructuras oracionales. (Yang, 2013:13)

Sin embargo, muchas veces, un mismo material suele contener actividades audiolinguales y actividades de comprensión auditiva. En las actividades audiolinguales la clase, por lo general, consta de los siguientes pasos, según Richards y Rodgers (1983: 41): (1) los estudiantes escuchan un diálogo modelo, que tiene la función de contextualizar las estructuras gramaticales que se han introducido en la lección, además de ilustrar las situaciones en que pueden aplicarse; (2) se memoriza el diálogo y luego los estudiantes lo representan haciendo énfasis en la pronunciación y la entonación; (3) se seleccionan las estructuras del diálogo que se repiten y que quedan recogidas en tablas de sustitución donde aparecen los diferentes elementos pertenecientes al mismo paradigma de estructura lingüística. Así, por ejemplo, es normal encontrar tablas donde, en una columna, se conjugan todas las formas verbales que pueden ocupar una determinada posición (*voy, vas, va, vamos vais, van*), otra columna presenta las preposiciones posibles con las que se pueden combinar (*a, al, a la...*) y una última columna reúne la variedad de complementos

con los que pueden aparecer (*escuela, universidad, instituto, etc.*); (4) tras crear la tabla de sustitución, se realizan ejercicios de diferentes estructuras. “Los ejercicios estructurales, pueden ser de repetición, de rellenar huecos, de transformación y están basados en la idea de que el aprendizaje de una lengua consiste en identificar, adquirir e interiorizar sus estructuras a base de repetirlas” (de la Paz y Bueno, 2019: 98).

Por lo que respecta a las actividades de comprensión auditiva —escuchar la radio, una conferencia, una conversación, etc.— estas tienen que ver con un propósito concreto de la escucha. Los propósitos pueden ser variados, desde captar la esencia de lo que se dice a conseguir una comprensión detallada. Las actividades de comprensión auditiva intentan dar herramientas al interlocutor que se basan en estrategias de comprensión para predecir, en cierta medida, la organización y el contenido del discurso, y cómo sus marcos de conocimiento del mundo y del contexto discursivo específico le facilitan la comprensión auditiva. Esto le ayudará a subsanar sobre la marcha las dificultades que puedan ir surgiendo. El documento ofrece, asimismo, pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza.

Tradicionalmente, en las clases de lengua extranjera la comprensión auditiva se centra generalmente en la comprobación de la comprensión de unos textos reproducidos de forma oral. Las respuestas que dan los estudiantes en los ejercicios se consideran correctas o incorrectas, según el caso. Sin embargo, este tipo de evaluación ofrece poco margen para la opinión y argumentación personal y según la complejidad de la comprensión auditiva, parece preferible un tratamiento más flexible de las tareas relacionadas con esta destreza; en este sentido, “entender no es dar con la respuesta correcta (...) es hacer una interpretación razonable [...] lo importante es ‘entender algo’ (lo que interesa, lo que se busca), no necesariamente ‘entenderlo todo’” (Instituto Cervantes, 2019).

Aunque los dos tipos de actividades están asociadas con materiales auditivos, se evidencia que hay una diferencia esencial entre ambas, las actividades audiolingüales tienen la finalidad de que los estudiantes respondan a los estímulos ofrecidos, sin tener en cuenta el contenido acerca de lo que se practica, y sin tomar la iniciativa en la interacción. Las

actividades que realizan los alumnos son ejercicios estructurales, tales como repetición, compleción de huecos, de transformación, y están basados en la idea de que el aprendizaje de una lengua consiste en identificar, adquirir e interiorizar sus estructuras a base de repetirlas; en cambio, las actividades de comprensión auditiva procuran que los alumnos entiendan el contenido que se transmite con el texto que se escucha, y realicen ejercicios basados en su comprensión.

Un material típico que aplica este método es *Aprender español escuchando*, un material diseñado para la asignatura de comprensión auditiva para alumnos universitarios en China, cuyo análisis se llevará a cabo más adelante.

Otro método que se usa mucho en las aulas de ELE en China es el basado en la lectura, sobre todo, lógicamente, en las asignaturas de comprensión de lectura, aunque también en las asignaturas de introducción a la cultura de los países hispanohablantes, lectura de prensa, etc.:

El método de la lectura es un modelo del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera centrado en dicha destreza. Si bien en su etapa inicial las demás destrezas lingüísticas quedan prácticamente descartadas del proceso instructivo, posteriormente se incorporan a él como complementarias de la lectura. Para numerosos estudiantes, la comprensión lectora suele ser la destreza más fácil de desarrollar (no así en el caso de aquellas lenguas que, como el chino, no tienen escritura alfabética); esto justifica que se inicie el aprendizaje de una lengua extranjera, precisamente, a través de la lectura. Otro argumento a favor de este método es que determinados estudiantes de una Lengua Extranjera tienen como objetivo principal la lectura en versión original de literatura, bibliografía específica sobre un área profesional, etc. (Instituto Cervantes, 2019).

Una de las características más destacables de este método es el control esmerado del vocabulario, atendiendo a la cantidad presentada en cada texto según los niveles de dificultad. Con el fin de facilitar la comprensión de los textos escogidos, el profesor debe proporcionar a los alumnos información sobre la cultura y las costumbres de los hablantes nativos de la lengua extranjera. La destreza de comprensión lectora se va desarrollando durante todo el proceso de aprendizaje y, dependiendo del nivel de lengua de los alumnos, el tratamiento del método también varía (Gracia, 2006).

El Centro Virtual Cervantes, en su *Diccionario de Términos Clave de ELE*, describe las clases de lectura (intensiva y extensiva) de la siguiente forma:

Tras unas sesiones introductorias, en las que los alumnos se familiarizan con el sistema fonológico de la lengua extranjera, se comienza a trabajar de modo sistemático las dos técnicas de lectura: la lectura intensiva y la lectura extensiva (Herrero, 2007). La lectura intensiva se hace en clase bajo la supervisión del profesor; los alumnos procuran inferir el significado de las nuevas palabras a partir del contexto, y así van ampliando su propio vocabulario. La lectura extensiva, en cambio, consiste en leer muchas páginas, con el propósito de desarrollar la capacidad de establecer asociaciones directas entre las palabras de la LE y su significado, sin recurrir a la traducción a la lengua materna; cada alumno progresa a su ritmo leyendo un texto cuyo nivel de dificultad vaya en consonancia con su propio nivel de dominio de la lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2019).

Obviamente, con los métodos que hemos mencionado anteriormente los alumnos no pueden mejorar su destreza de comunicación oral, lo que se convierte en el objeto de crítica más común entre alumnos y profesores (López, 2002: 11). Por último, cabe mencionar que, debido al amplio uso de manuales editados en España, pero adaptados al contexto chino, como *Sueña, ¿Sabes?* y *ELE actual*, el enfoque y la metodología comunicativa también se han integrado progresivamente en la enseñanza de español en China, especialmente en las universidades. No obstante, la aplicación de este enfoque y su metodología todavía tiene mucho por mejorar para adaptarse al contexto educativo chino.

En este sentido, métodos como el comunicativo han tendido al fracaso debido al predominio del método tradicional de gramática y traducción, el cual continúa ejerciendo gran influencia en las aulas. Sin embargo, a favor de la introducción del enfoque comunicativo en China cabe destacar que no existe obligatoriedad de uso de un manual en particular, excepto *Español Moderno*. Esto ofrece la oportunidad de que los profesores puedan emplear materiales elaborados por ellos mismos, y que puedan consultar otros manuales, especialmente los elaborados en España (Huang, 2014), así como integrar actividades de los métodos comunicativos, como puede ser el juego de rol. Sin embargo, todo esto solo ocupa una parte muy limitada en las clases.

En conclusión, las metodologías de enseñanza de español más relevantes en la actualidad en China son:

- a. El método tradicional de traducción estructural, presentado por el manual *Español Moderno*, considerado como método principal de ELE en China.
- b. El método audiolingual, método principal para la asignatura de comprensión auditiva.
- c. El método de lectura, que se utiliza para las asignaturas de lectura y cultura.
- d. El enfoque comunicativo, presentado por los manuales editados en España y adaptados al contexto chino, que todavía tienen una influencia muy limitada. Su eficiencia todavía es dudosa en China.

5. Los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera en China

Como se ha señalado anteriormente, el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores* es un programa directivo y general para todas universidades de China. Cada facultad de español establece su propio currículo de enseñanza con base en dicho programa (Lu, 2005) y según el tipo de estudios que impartan (grado, maestría o doctorado). En estos currículos se incluyen cuestiones como los objetivos, las asignaturas, los manuales, la metodología, los horarios, el profesorado y la evaluación. Los diferentes tipos de estudios coinciden fundamentalmente en la metodología pedagógica, que queda principalmente reflejada en los manuales.

En la tabla 2 se presenta un currículo típico de las universidades chinas, tomando como ejemplo el de enseñanza de alumnos del grado de lengua española de la Sun Yat-sen University, la cual es una de las más prestigiosas en la enseñanza de español en China. Excepto las asignaturas de español general como Español Básico y Español Avanzado, basadas en el manual *Español Moderno*, podemos observar que cada asignatura o cada curso se suele diseñar según las cuatro macrodestrezas de la lengua: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.

En la siguiente tabla, se muestra una parte de las asignaturas obligatorias y sus horas de estudio:

Tabla 2 Asignaturas obligatorias y su crédito del programa de enseñanza de Sun Yat-sen University, China

Nombre del curso	Semanales	Totales
基础西班牙语I (Español básico I)	10 h	180 h
▲ 西班牙语听说I (Comprensión auditiva y comunicación en español I)	2 h	36 h
基础西班牙语II (Español básico II)	8 h	144 h
▲ 西班牙语听说II (Comprensión auditiva y comunicación en español II)	2 h	36 h
▲ 西班牙语泛读I (Lectura extensiva I)	2 h	36 h
基础西班牙语III (Español básico III)	6 h	108 h
▲ 西班牙语听说III (Comprensión auditiva y comunicación en español III)	2 h	36 h
▲ 西班牙语泛读II (Lectura extensiva II)	2 h	6 h
基础西班牙语IV (Español básico IV)	6 h	108 h
▲ 西班牙语听说IV (Comprensión auditiva y comunicación en español IV)	2 h	36 h
▲ 西班牙语泛读III (Lectura extensiva III)	2 h	36 h
高级西班牙语I (Español avanzado I)	3 h	54 h
高级西班牙语II (Español avanzado II)	3 h	54 h
▲ 专业实习 (Práctica profesional)	4 h	4 semanas ⁵
▲ 毕业论文 (Trabajo final de grado)	6 h	8 semanas

Para asignaturas como comprensión auditiva y comunicación, entre los años 2006 a 2010 se elaboró la *Serie de Manuales de los Alumnos de Grado de las Especialidades de Escuelas Superiores Chinas del Siglo Nuevo* (新世纪高等学校西班牙语专业本科生系列教材 Xin Shi Ji Gao Deng Xue Xiao Xi Ban Ya Yu Ben Ke Shen Xi Lie Jiao Cai). Esta serie de manuales fue dirigida por la Sección de Lengua Española del Comité Directivo de las Lenguas Extranjeras de la Educación Superior del Ministerio de Educación China (教育部高等学校外语专业教学指导委员会西语组 Jiao Yu Bu Gao

⁵ En el original, en estas dos últimas asignaturas no están contabilizadas las horas totales, sino las semanas.

Deng Xue Xiao Wai Yu Zhuan Ye Jiao Xue Zhi Dao Wei Yuan Hui Xi Yu Zu), con la finalidad de cubrir las necesidades de las universidades chinas. La colección de manuales a los que estoy refiriéndome está formada por *Aprender español escuchando*, *¡Hablamos español!*, *Lectura en español*, *La prensa escrita hispánica—introducción a la lectura*, y *Panorama histórico-cultural de América Latina*. Los contenidos de dichos manuales se corresponden estrechamente con las asignaturas de las universidades, aunque no están considerados como la única opción, ya que, a diferencia de *Español Moderno*, no están basados en los exámenes de niveles de español.

A continuación, haremos una descripción de los manuales mencionados, que se corresponden a los más frecuentemente utilizados en las universidades chinas, destinados cada uno de ellos a una destreza concreta de la lengua.

5.1. Descripción de los manuales específicos para la expresión y comprensión oral

Los manuales que se presentan en este epígrafe están pensados para trabajar la expresión y la comprensión oral, y corresponden a la *Serie de Manuales de los Alumnos de Grado de las Especialidades de Escuelas Superiores Chinas del Siglo Nuevo* mencionados en el epígrafe anterior.

5.1.1. ¡Hablamos español!

El manual *¡Hablamos español!* es un manual de enseñanza de español que pretende trabajar la lengua como instrumento de comunicación. Se basa en el uso de la lengua estándar, el uso de la lengua culta y las diferentes variantes del español, especialmente el español de los países hispanoamericanos. El manual busca potenciar las destrezas comunicativas a través de los diferentes niveles de aprendizaje según el marco referencial europeo (2001) y el *Plan Curricular* planteado por el Instituto Cervantes. Según el manual, se busca que los alumnos puedan comunicarse eficazmente con ejercicios variados combinando actividades de expresión oral y comprensión auditiva. Como indica su nombre, es un manual diseñado para la asignatura de comunicación oral que cubre los niveles 1 y 2, y corresponde al primer y al segundo año de estudios de los alumnos

universitarios. Como un curso académico en las universidades chinas se divide en dos semestres de 16 o 17 semanas, cada volumen está formado por 17 unidades.

En cuanto a los contenidos de las unidades, el manual establece que cada una de ellas desarrolle un tema útil para la comunicación coloquial. Aborda aspectos como conocer a una persona, en la tienda de alimentación, hablar sobre el tiempo, etc.

La estructura de cada unidad está formada por tres partes y en cada una se propone una situación posible. Por ejemplo, eligiendo al azar la unidad 11, estas 3 partes son: 1. *Perdone, hoy no puedo*; 2. *No tenemos prisa, muchacho*; 3. *¿Cuándo podemos vernos?* A su vez, cada parte consta de dos actividades. Además, en el inicio de las unidades, hay una pequeña lista de vocabulario en chino y una lista de frases básicas que ofrecen modelos que se van a usar en dicha unidad. También en la última página de cada unidad se ofrece una parte de aspectos socioculturales consistente en uno o dos textos cortos sobre conocimientos socioculturales de los países hispanohablantes, por ejemplo, *El clima de Madrid* o *Las calles de Madrid*. No obstante, no existe ningún tipo de explotación didáctica de dichos textos.

Aunque este manual está diseñado para la asignatura de expresión oral, incluye también algunas actividades de comprensión auditiva. A continuación, se presentan, como muestra, algunas actividades de una unidad del libro 1:

Actividad 1

Compuesta por 4 secciones: en la primera sección el estudiante debe escuchar un diálogo y poner en orden las frases de este; la segunda sección consiste en completar las frases con las palabras proporcionadas; en la tercera sección los estudiantes deben trabajar en parejas e intercambiar información con las preguntas propuestas por el manual; y la última sección consiste en crear un diálogo con el profesor para proponer una cita.⁶

Actividad 2

⁶ Véase la ilustración 6 y 7 del anexo 1.

Está compuesta por 4 secciones. La primera sección consiste en escuchar un diálogo y rellenar los huecos; al segunda, se pide que el estudiante realice una exposición de un tema concreto; en la tercera, hay que escuchar un audio y completar las frases con palabras y frases proporcionadas por el manual; y, la última sección consiste en leer unas afirmaciones en parejas y corregirlas.⁷

Lectura sobre conocimientos socioculturales

Además de las actividades, cada unidad contiene una lectura sobre los conocimientos socioculturales, pero no se propone ninguna actividad relacionada con ella⁸.

De las 12 actividades que componen cada unidad, siete u ocho trabajan la comprensión auditiva. Así, aunque es un manual destinado a la asignatura de expresión oral, las actividades de comprensión auditiva ocupan el mayor peso de la unidad. Sirva como evidencia la siguiente tabla, en la que se pueden ver el número de actividades que trabajan cada tipo de actividad:

Tabla 3 Lista de actividades de la unidad 11, ¡Hablemos Español! 1

Tipo de actividad	Número de actividades
Comprensión auditiva	8
Práctica de vocabulario	2
Actividad comunicativa (juego de rol)	2
Total	12

En cuanto a los temas propuestos para las actividades basadas en el juego de rol, la primera trata de pedir ayuda al profesor sobre un trabajo de clase, mientras que la segunda trata de desarrollar una conversación entre una persona que busca piso y otra compañera que también busca piso. Por tanto, consisten en actividades de práctica controlada.

⁷ Véanse las ilustraciones 8 y 9 del anexo 1.

⁸ Véase la ilustración 10 del anexo 1.

Después de consultar todas las unidades del volumen 1 del método *¡Hablamos español!* se ha visto que todas las unidades tienen una estructura y ofrecen tratamientos similares. La tabla que se presenta a continuación resume las actividades de cada unidad:

Tabla 4 Esquema de las actividades del manual *¡Hablamos español! 1*

Tipo de actividad \ Unidad	Compresión auditiva	Práctica de vocabulario	Actividad comunicativa (juego de rol)	Total
Unidad 1	8	2	2	12
Unidad 2	8	2	2	12
Unidad 3	8	2	2	12
Unidad 4	8	2	2	12
Unidad 5	8	2	2	12
Unidad 6	8	2	2	12
Unidad 7	8	2	2	12
Unidad 8	8	2	2	12
Unidad 9	8	2	2	12
Unidad 10	8	2	2	12
Unidad 11	8	2	2	12
Unidad 12	8	2	2	12
Unidad 13	8	2	2	12
Unidad 14	8	2	2	12
Unidad 15	8	2	2	12
Unidad 16	8	2	2	12
Unidad 17	8	2	2	12

5.1.2. *Aprender español escuchando*

El segundo manual que presentamos es *Aprender español escuchando*. Este método está compuesto por 5 libros dedicados a las asignaturas de compresión auditiva. Como se ha indicado anteriormente, cada libro tiene 16 unidades, que se corresponden con el calendario académico de las universidades chinas. Al igual que en *¡Hablamos español!*, las unidades de este método también están basadas en temas de la vida cotidiana, temas como *Cómo tener un cuerpo sano*, *En el supermercado*, *Hablamos del pasado*, etc. Cada unidad está dividida en cinco partes: (1) estrategia de compresión auditiva; (2) audición y comprensión; (3) audición y expresión; (4) dictado; y (5) ejercicios de refuerzo.

Existe un apartado llamado *Estrategia de comprensión auditiva*, que consiste en una explicación en chino de los contenidos fonéticos y ortográficos⁹. También se incluyen dos ejercicios sencillos, uno de afirmaciones de verdadero y falso y otro de tipo test para introducir el tema. La parte de audición y comprensión, como su nombre indica, consiste en 4 ejercicios de comprensión auditiva¹⁰. La parte de audición y expresión es diferente al resto de la unidad ya que se trata de una práctica de expresión oral no interactiva del tema¹¹.

En la parte de audición y expresión también se incluyen otras actividades de comprensión auditiva, pero los alumnos tienen que responder a las preguntas de forma oral. La sección de dictado consiste en rellenar huecos, escribir frases y escribir textos cortos. La parte de ejercicios de refuerzo consiste en dos actividades de comprensión auditiva, similares a las del resto de la unidad.

En resumen, los ejercicios de comprensión auditiva forman la gran parte del libro, tal y como se señala en la tabla siguiente de actividades de cada unidad (todas tienen la misma estructura):

Tabla 5 Actividades de unidad 4, *Aprender español escuchando*, libro 1

Tipo de actividad	Actividades / Unidad
Comprensión auditiva	8
Ejercicios estructurales audiolinguales	2
Dictado	1
Expresión oral no interactiva	1
Actividades totales	12

⁹ Véase la ilustración 11 del anexo 2.

¹⁰ Véase la ilustración 12 del anexo 2.

¹¹ Véase la ilustración 13 del anexo 2.

5.2. Descripción de los manuales específicos para la comprensión lectora

5.2.1. *Lectura en español*

Lectura en español es un método compuesto de cuatro libros, diseñados para las asignaturas de comprensión lectora, que se inician en el segundo semestre del primer año académico. Cada libro contiene dieciocho unidades, que se corresponden con el calendario académico de las universidades chinas. Cada unidad está formada por tres textos:

Texto 1

Lectura intensiva, en la que los alumnos leen el texto con la explicación del profesor, tanto de los conocimientos lingüísticos como socioculturales. Después, hacen los ejercicios de comprensión lectora.

Texto 2

Lectura extensiva. Los profesores solo examinan los ejercicios, incluso ejercicios de traducción de español a chino de algunos textos que no están relacionados con el texto de la lectura principal o no incluyen frases del texto principal, y contestan las dudas de los alumnos.

Texto 3

Es similar a los anteriores, con la salvedad de que no se trabaja en el aula, es un ejercicio opcional para los alumnos. Los temas de las lecturas versan sobre historia, literatura o folclore¹².

En los volúmenes 2, 3 y 4 ya se integran textos de obras literarias en español, pero en el método no hay textos sobre la actualidad de los países hispanohablantes.

Este método es distinto a los dos anteriores, ya que no tiene una lista de vocabulario en el inicio de cada unidad, sino que ofrece explicaciones contextualizadas en chino de las palabras del texto. Además, al inicio de cada texto se ofrece una pequeña introducción en

¹² Véase la ilustración 14 del anexo 3, el índice del volumen 1.

español, como acercamiento previo al texto, como contextualización del texto, aunque, normalmente, es bastante corto y no ofrece demasiada información sobre el tipo textual o el objetivo de dicho texto.¹³

En ese sentido es distinto al manual *Español Moderno* ya que este método no pretende reforzar la habilidad de traducción en los alumnos (de las diez actividades que se proponen sobre el texto, solo una está relacionada con la traducción español-chino).

En cuanto a las preguntas de comprensión lectora, se observa que, entre las trece actividades (excepto una de traducción), diez actividades corresponden a preguntas cerradas y dos son de preguntas abiertas. La última actividad del *Texto 1* y del *Texto 3*, trata sobre temas de reflexión, consiste en preguntas abiertas sobre los conocimientos de los países hispanohablantes como, por ejemplo, *Habla de otros actores hispanohablantes que conoces* (Texto1, unidad 6) o *¿Cómo comprendes las dos Fridas?* (Texto 3, unidad 6).

5.2.1. Panorama histórico-cultural de América Latina

Este manual es para los alumnos de nivel avanzado, aunque, dependiendo del programa de cada facultad, puede ser una asignatura obligatoria u optativa, por tanto, es distinto a los tres métodos descritos anteriormente. No solo se trata de un libro de aprendizaje de la lengua española, sino de conocimientos histórico-culturales de América Latina.

El manual contiene dieciséis unidades y cada una está formada por varios textos que abordan un tema concreto del panorama de América Latina. En el inicio de la unidad, se ofrece una introducción en chino sobre el tema que se va a tratar y al final de cada unidad encontramos notas de los conceptos y sucesos históricos en español, además de un glosario español-chino con vocabulario de la unidad.¹⁴

En cuanto a las preguntas de comprensión¹⁵, en lugar de preguntas simples y cerradas del tipo verdadero o falso y tipo test, este manual presenta tres tipos de preguntas: en primer

¹³ Véase la ilustración 15 del anexo 3.

¹⁴ Sirva de ejemplo la ilustración 16 del anexo 4.

lugar, preguntas sobre la comprensión de una cuestión concreta, como en el ejemplo 1; en segundo lugar, expresión cultural global de los textos, como en el ejemplo 2; y, en tercer lugar, comparación cultural, se trata de preguntas abiertas y subjetivas en las que se le pide al alumno que reflexione sobre los textos, como en el ejemplo 3. Para ilustrar los tres tipos de actividades que se proponen sobre los textos en cada unidad, sirvan de muestra los ejemplos extraídos de *Panorama histórico-cultural de América Latina*, libro 1, pág. 148:

- (1) «¿Por qué España no pudo mantener sus colonias?»;
- (2) «Explique el papel que jugó la literatura en la Guerra de Independencia.»;
- (3) «Analice la formación cultural de los dirigentes de la independencia de América Latina y la de los que dirigen la independencia de América del Norte.»

5.2.2. *Panorama histórico-cultural de España*

Este manual, similar al *Panorama histórico-cultural de América Latina*, contiene dieciséis unidades y está destinado a los alumnos de nivel avanzado. Sin embargo, dependiendo del programa de cada facultad, puede ser una asignatura obligatoria u optativa. Este manual presenta conocimientos socioculturales de España a través de textos. Su tratamiento y estructura es similar al manual anterior, con la diferencia de que las notas de los conceptos y sucesos históricos están en chino.¹⁶

Con respecto a las preguntas de comprensión, estas son similares a las del manual *Panorama histórico-cultural de América Latina*. Se incluyen tres tipos de preguntas: en primer lugar, preguntas de comprensión de un texto sobre una cuestión concreta, como en el ejemplo 1; en segundo lugar, expresión cultural global de los textos, como en el ejemplo 2; y, en tercer lugar, comparación cultural, como en el ejemplo 3. Consiste en preguntas abiertas y subjetivas en las que se le pide al alumno que reflexione sobre los textos (ver el ejemplo 3). Para ilustrar los tres tipos de actividades que se proponen sobre los textos

¹⁶ Véase la ilustración 17 del anexo 5.

en cada unidad, sirvan de muestra los siguientes extraídos (*Panorama histórico-cultural de España*, libro 1: 30).

Ejemplos:

- (1) «¿En qué siglo llegaron los griegos a la península?»
- (2) «¿Qué pasó en la Península Ibérica entre el año 415 y el 586?»
- (3) «¿Por qué Al Ándalus y la Reconquista comparten el mismo espacio temporal?»

5.2.3. La prensa escrita hispánica-Introducción a la lectura

El manual *La prensa escrita hispánica - Introducción a la lectura* es un libro de nivel avanzado o nivel superior, que, dependiendo del programa de cada facultad, puede ser una asignatura obligatoria u optativa. El libro tiene como objetivo, igual que el anterior, que los alumnos mejoren su destreza de comprensión lectora a través de la búsqueda de información en la prensa de países hispanohablantes.

En cuanto a la estructura, contiene diecisiete unidades y cada unidad tiene cuatro o cinco textos originales extraídos de medios de comunicación hispanos¹⁷. En cada unidad, hay algunas observaciones en español de los conceptos que aparecen en los textos y una lista de vocabulario con explicaciones en español. En cuanto al tipo de preguntas que aparecen para que respondan los estudiantes, no hay preguntas abiertas ni subjetivas de los textos, sino que, generalmente, las preguntas son preguntas de verdadero o falso y preguntas de análisis e interpretación de la información¹⁸.

En esta serie de manuales, a diferencia del manual *Español Moderno*, no se pretende formar la capacidad de traducción del español al chino y del chino al español a partir del método tradicional, sino que esto ocupa una parte muy limitada en la lectura.

En lo referente al uso de la lengua, vemos que este método no lo fomenta demasiado, sobre todo, en la comprensión lectora y auditiva, ya que los métodos audio-lingual y de

¹⁷ Véase la ilustración 18 del anexo 6.

¹⁸ Véase la ilustración 19 del anexo 6.

lectura son los métodos dominantes de la serie. En cuanto a los contenidos que se trabajan, estos están relacionados con temas de la vida cotidiana y la historia y la sociocultura.

5.2.4. Recapitulación

En la tabla que se muestra en la siguiente página se recogen los manuales según la asignatura en la que se utilizan, el nivel de dominio de la lengua, la destreza dominante, la lengua en la que se trabaja el léxico, el tipo de instrucciones y los temas que tratan.

Tabla 6 Resumen de los Manuales de los Alumnos de Grado de las Especialidades de Escuelas Superiores China de Siglo Nuevo

Manual	Asignatura destinada	Nivel destinado	Destreza	Lista de vocabulario	Instrucciones	Temas de contenidos
¡Hablamos español!	Comunicación oral	Inicial/básico	Comprensión auditiva (mayor medida), Expresión oral (menor medida)	En chino	Modelo de lengua	Vida cotidiana
Aprender español escuchando	Compresión auditiva	Inicial/básico	Compresión auditiva	En chino	Estrategia explicada en chino	Vida cotidiana
Lectura en español	Compresión lectora	Inicial/básico	Método de lectura (mayor medida), Método tradicional de traducción estructural (menor medida, solo 1 entre 10)	Contextualizada en el texto	Introducción corta en español	Históricos, literarios y folclóricos
Panorama histórico-cultural de América Latina	Compresión lectora Cultura de América Latina	Avanzado Superior	Método de lectura	En chino	Introd. de conocimiento previo en chino	Históricos y culturales
Panorama histórico-cultural de España	Compresión lectora/Cultura de España	Avanzado/Superior	Método de lectura	En chino	Introd. de conocimiento previo en chino	Históricos y culturales
La prensa escrita hispánica Introducción a la lectura	Compresión lectora/Lectura de prensa	Avanzado/Superior	Método de lectura	En español	No hay	Políticos, sociales, económicos y científicos

Como se ha visto, especialmente en *La prensa escrita hispánica - Introducción a la lectura*, se trabaja con textos originales de medios de comunicación hispánicos, debido a la gran diferencia cultural y de realidad social entre China y los países hispanohablantes. El tratamiento de este hecho nos ofrece datos interesantes para la adaptación de los materiales de ELE publicados en España al contexto chino:

a) Sobre la introducción de los fenómenos socioculturales en chino

Los materiales editados en España contienen una diversidad de conceptos y fenómenos socioculturales de los países hispanohablantes, lo que dificulta que los alumnos chinos puedan analizarlos y reflexionar sobre ellos. Una solución, como en *Panorama histórico-cultural de América Latina*, es proporcionar una introducción en chino. Hay que tener en cuenta que este libro es para los niveles avanzado y superior. Sin embargo, pensamos que, para los niveles básicos, también es necesaria una introducción de conceptos y fenómenos socioculturales en la lengua materna del estudiante.

b) Sobre las estrategias de lectura y los modelos de lengua

Observamos que, en *Aprender español Escuchando*, se dedica un espacio especialmente a trabajar con estrategias de comprensión auditiva, como ya se ha comentado. Somos de la opinión de que las instrucciones y estrategias de comprensión auditiva (que permiten al estudiante avanzar a aquello que van a escuchar) son necesarias, tanto en las actividades en clase, como en su comunicación con los hispanohablantes, pero raras veces se encuentran en otros manuales de ELE, ni entre los editados en China ni entre los editados en España.

c) Sobre la lectura extensiva

En todos los libros de la serie, excepto *Aprender español Escuchando*, se proporcionan lecturas extensivas. Estos son sus objetivos, tal y como se señala en Centro Virtual Cervantes:

En la enseñanza de lenguas, se distinguen dos tipos de lectura: la lectura extensiva y la lectura intensiva. La lectura extensiva consiste en leer textos completos, de cierta extensión, con el fin de comprender su sentido general. Este tipo de lectura está indicada para el lector que tiene suficientes

conocimientos de la lengua extranjera como para poder leer el texto sin mayor esfuerzo y captar su contenido esencial sin la necesidad de acudir al diccionario (Instituto Cervantes, 2019).

La lectura extensiva tiene cuatro objetivos, tal como se recoge en el Centro Virtual Cervantes, 2019:

- El primero es el desarrollo de hábitos de lectura apropiados, tales como el uso de estrategias; por ejemplo, deducir por el contexto el significado de palabras desconocidas.
- El segundo objetivo es la adquisición de la lengua y de sus componentes. Según algunos estudios, la lectura extensiva favorece el aprendizaje de vocabulario y de estructuras sintácticas, debido a la extensión de la lectura realizada.
- El tercero objetivo es adquirir contenidos socioculturales de la lengua meta. Se trata de conocimientos que tiene cualquier nativo de su propio país, como, por ejemplo, en el caso de ELE: "¿qué se canta en un cumpleaños?", "¿cuándo vienen los Reyes Magos?", "¿qué se come en Navidad?" o "¿a qué hora se cena en España y en los países hispanohablantes?"
- El cuarto objetivo es la experiencia de disfrutar de la lectura. Aunque este objetivo se aplica sobre todo a la enseñanza de primeras lenguas, obviamente en la enseñanza de lenguas extranjeras también puede desempeñar un papel importante.

Generalmente los manuales adaptados carecen de textos de lectura extensiva y actividades basadas en ellos, lo que, bajo nuestro punto de vista, sería un aspecto mejorable en este tipo de manuales para los alumnos chinos, los cuales todavía no poseen amplios conocimientos socioculturales de los países hispanohablantes.

A continuación, y de acuerdo con los objetivos que acabamos de plantear, enunciaremos las carencias de la serie estudiada:

- Insuficiencia de actividades de comunicación oral. Este rasgo podemos observarlo en la serie, incluso en *¡Hablamos español!*, el libro diseñado para

comunicación oral, que, tal como hemos visto anteriormente, solo plantea dos actividades de juego de rol en cada unidad. Además, solo presenta actividades de este tipo, no existen actividades comunicativas de ninguna otra naturaleza.

- Insuficiencia de actividades de expresión escrita. De hecho, esta serie no contiene ningún manual diseñado especialmente para desarrollar la expresión escrita. En el libro *Lectura en español*, hay preguntas descriptivas de comprensión lectora, como "¿de qué habla la primera comedia esa noche?"¹⁹ y temas de reflexión como: "Cuenta alguna superstición china o extranjera"²⁰. No obstante, estas actividades también pueden hacerse oralmente, y solo ocupan una parte limitada de la unidad.

Nos gustaría señalar que este estudio solo pretende analizar los manuales usados en las universidades chinas, no obstante, en China también hay manuales como *Español ABC* o *Curso intensivo de español*, cuyo contenido y estructura son similares a *Español Moderno*. Estos manuales no están destinados a los alumnos universitarios, sino a los aprendices que estudian español por su propia cuenta y resultan poco aplicados en las universidades.

Hay también materiales de ELE en China, como *Fonética española*, y la serie de 《循序渐进 Xun Xu Jian Jin》(‘paso a paso’). *Fonética española* trata de proporcionar modelos de pronunciación de palabras, frases y textos en español, 《循序渐进 Xun Xu Jian Jin》 y también trata de proporcionar ejercicios complementarios a *Español Moderno*, siendo su método, similar al de la serie presentada anteriormente (método audiolingual y ejercicios estructurales). Por este motivo, en esta tesis, los hemos clasificado como cuadernos de ejercicios.

Por lo tanto, en los últimos años, la introducción de materiales basados en metodologías activas pero adaptados al contexto chino ha causado gran interés para profesores y empresas editoriales, ya que estos suelen tener la finalidad de provocar la comunicación interactiva y otras competencias lingüísticas.

¹⁹ página 147, unidad 11, *Lectura en español* 1

²⁰ página 144, unidad 11, *Lectura en español* 1

Es importante elaborar materiales didácticos de español adecuados al aprendizaje de los estudiantes chinos (...) hay que establecer sistema cuyo contenido, forma y progreso se organizan según los objetivos concretos del curso y los problemas de aprendizaje de los estudiantes chinos. Para otras (conversación, lectura, audiovisual, etc.) se hacen adaptaciones a los materiales importados y a veces se usan éstos en su forma original (Lu, 2008: 45).

En este sentido, se hace necesario un estudio de los manuales existentes y la propuesta de manuales nuevos que tomen en cuenta las necesidades particulares de los estudiantes chinos, para que estos puedan alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

CAPÍTULO III: Aproximación a los conceptos clave en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras

1. Adquisición y aprendizaje de una segunda lengua

El ámbito de la adquisición de una segunda lengua es sumamente amplio. Para contextualizar mejor el objeto de estudio de este trabajo, es necesario establecer una diferenciación clara entre aprendizaje y adquisición.

Según Gass (2011:6), el aprendizaje de una lengua extranjera se refiere al proceso de aprendizaje de una lengua que no es la lengua nativa, por ejemplo, un hablante nativo de francés aprende inglés o español en Francia o un nativo español aprende francés en España, Argentina o México. Dicho proceso normalmente ocurre en las aulas; en cambio, la adquisición de una segunda lengua se refiere al proceso de aprender una lengua dentro del entorno donde esta es hablada. Por ejemplo, un hablante nativo de alemán que aprende japonés en Japón. Este proceso puede ocurrir en un aula o fuera de esta. La diferencia más importante es que, durante el proceso de adquisición de una segunda lengua, un individuo puede comunicarse con los hablantes nativos del idioma que está aprendiendo. Por su parte, Stern (1985:29) define la enseñanza de una lengua extranjera como un conjunto de actividades con la finalidad de provocar su aprendizaje.

En este trabajo, el objeto de estudio son los manuales de enseñanza de español para alumnos chinos en China; obviamente, esto sería desde el punto de vista de Gass (2011), un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y no uno de adquisición. Sin embargo, no podemos olvidar que, en ambos procesos la enseñanza de una lengua extranjera juega un papel importante. Rod Ellis (1985) señala en los resultados de las investigaciones empíricas que la enseñanza no afecta mucho al orden de adquisición a nivel general e individual, pero en cuanto a la eficiencia y rendimiento, esta sí ejerce un efecto significativo.

En cuanto a la relación de los distintos aspectos que conciernen a la lengua como el aprendizaje de la pragmática o del léxico, distintos estudiosos han señalado la importancia

de la enseñanza. Por ejemplo, Kasper & Rose (2002) afirman en cuanto a la pragmática, que las personas rara vez pueden dominar los conocimientos lingüísticos sin instrucciones de enseñanza. En cuanto al léxico, Laufer (2005) muestra una opinión similar acerca del aprendizaje de léxico señalando que el input solo no es suficiente para el aprendizaje del léxico, sino que la enseñanza de la forma es sumamente importante y que esta no necesariamente tiene lugar en contextos de interacción.

Por ende, podemos concluir que, sin ninguna duda, la enseñanza debe organizarse basándose en el proceso de adquisición de la lengua y los efectos de promover el aprendizaje de los aprendientes.

1.2. Aprendizaje de una segunda y una tercera lengua

Gass & Selinker (2008:6) definen el concepto de adquisición de una segunda lengua (*second language acquisition* [SLA]) como un proceso en el que uno aprende una lengua extranjera que no es su lengua nativa. Sin embargo, en un mundo globalizado, muchas personas ya no solo aprenden una sola lengua extranjera. En el caso del presente estudio, el aprendizaje de español por parte de los alumnos chinos es un caso típico de aprendizaje de una tercera lengua, ya que el inglés forma parte de la educación obligatoria en China.

Los alumnos chinos aprenden inglés en su formación obligatoria, mientras el español lo aprenden en los centros de Educación Superior o en otros centros de enseñanza especializada. Gu (2011: 6) señala que, durante el aprendizaje de lenguas extranjeras en China, se observa que, especialmente en las universidades de Estudios Extranjeros, la influencia interlingüística entre las lenguas conocidas por los estudiantes que aprenden más de una lengua extranjera resulta más complicada que la de los aprendientes que aprenden una única lengua extranjera.

1.2.1. Orden de aprendizaje de segundas lenguas

Como ya se ha comentado, entendemos por aprendizaje de una segunda lengua la acción mediante la cual un estudiante aprende una lengua que no es su lengua materna. Este aprendizaje se puede dar en dos momentos distintos: simultáneamente a la adquisición de la lengua materna, o posteriormente, cuando ya se ha adquirido la L1. En el caso del

aprendizaje de una tercera lengua (L3), Cenoz (2000) concluye que por lo menos existen 4 posibilidades de orden de adquisición:

- a. Aprender al mismo tiempo la L1, la L2 y la L3.
- b. Aprender por orden primero la L1, en segundo lugar, la L2 y, por último, la L3.
- c. Aprender primero la L1, y aprender al mismo tiempo la L2 y la L3.
- d. Aprender al mismo tiempo la L1 y la L2, luego aprender la L3.

Podemos observar que, en el proceso de aprendizaje de la L3, el efecto de la L1 y la L2 no se puede tomar como un factor conjunto, porque a lo largo del aprendizaje de la L3, también se puede desarrollar la L2 o, en algunos casos, el aprendiente puede desarrollar al mismo tiempo el aprendizaje de las tres lenguas de forma simultánea (L1, L2 y L3).

En estos procesos de aprendizaje de segundas lenguas, aparece sin excepción la interlengua, es decir, la creación de una lengua propia del aprendiente fruto de la influencia interlingüística, del uso e influencia de los conocimientos lingüísticos de las lenguas conocidas (Selinker, 1992: 208). La influencia entre las lenguas no solo se da con la lengua materna, sino que también se da con las demás lenguas conocidas, en mayor o menor medida, por el aprendiente. Por consiguiente, la transferencia de estas lenguas conocidas por el aprendiente no se debe tomar como un factor simplemente acumulado de L1 y L2, sino que, es mejor analizarlo como una influencia de factores individuales.

La creación de la interlengua es un proceso dinámico; el aprendiz no puede saltar de un nivel al otro, sino que el proceso de aprendizaje es continuo y cambiante. El aprendiente se adaptará a las nuevas reglas lingüísticas y desarrollará sus propias reglas lingüísticas de un contexto hacia otros distintos, extendiendo el uso de la lengua y sustituyendo las hipótesis incorrectas. Aunque la interlengua varía a lo largo de su creación, en cada etapa se puede observar que tiene un sistema propio (Cook, 1971; Selinker, 1972).

Selinker (1992: 207) afirma que la transferencia de una lengua no es un proceso de “todo o nada”, es decir, la creación de una interlengua y el uso de los conocimientos de la lengua nativa son un proceso selectivo, puesto que las estructuras similares de la lengua nativa a

las de la lengua meta se transfieren más fácilmente. La similitud de estructuras no garantiza la transferencia, pero es una condición necesaria. Los conocimientos lingüísticos de la lengua nativa pueden provocar la transferencia y la creación de una interlengua, especialmente cuando el aprendiente cree que algunas estructuras de la lengua meta coinciden con las estructuras de su lengua materna.

Por su parte, Oldin (1989) define los resultados de transferencia en dos tipos: transferencia positiva y transferencia negativa. La transferencia positiva se refiere al efecto de provocar el aprendizaje de una lengua extranjera por la similitud entre la lengua nativa y la lengua meta. Oldin (1989) también señala que la transferencia puede ocurrir de distintas formas, tanto en la pronunciación, el léxico como en la sintaxis. La transferencia negativa se refiere al efecto de desviarse de la lengua meta causado por el uso de conocimientos lingüísticos de la lengua nativa.

1.2.2. La lengua materna

Ellis (1985) señala que obviamente la lengua materna (L1) tiene un efecto significativo en el proceso de adquisición de una segunda lengua, un ejemplo común es el acento extranjero: un francés hablando inglés con características fonéticas del idioma francés, por ejemplo, o un hablante nativo de español hablando inglés con una pronunciación similar a la del español. Sin embargo, estas influencias no solo afectan a la pronunciación, sino también al léxico y a la gramática, como es el caso del *spanglish*.

Este mismo autor considera que en el periodo comprendido entre la finalización de la Segunda Guerra Mundial y los años 60, se sostiene que la mayoría de las dificultades presentes en los aprendientes de una segunda lengua están causadas por la influencia su lengua materna, por tanto, si la lengua materna es similar a lengua meta, esto facilitará la adquisición de L2, de ahí la importancia de impulsar el análisis contrastivo para superar las dificultades de este proceso.

Gass & Selinker (2008: 81) indican que la finalidad de comparar los sistemas de pronunciación, morfológicos, sintácticos e incluso culturales consiste en predecir las dificultades y facilidades con las que se encontrarán los aprendientes. La hipótesis de que

los aprendientes encuentran más dificultades en aquellos aspectos en los que existen más diferencias entre la L1 y la L2 se ha demostrado inválida (Gass & Selinker 2008: 123), ya que la mayoría de los errores gramaticales no se pueden explicar con la inferencia de la lengua materna del estudiante Ellis (1985: 5).

Como acabamos de ver, en un contexto de aprendizaje de una L2, la lengua materna puede causar problemas, provocados por las diferencias y similitudes que existentes entre ambas lenguas, y es posible que estas diferencias que el aprendiente detecta le lleven a construir patrones erróneos. Así, por lo que se refiere a la transferencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, se han desarrollado diferentes investigaciones relevantes entre las décadas de 1970 y 1980 que explican diferentes fenómenos de intervención.

Dulay & Burt (1973) ponen en duda el modelo de análisis contrastivo, ya que sus estudios evidencian que la transferencia de la lengua materna juega un papel de poca importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, Wang (1984) demostró que un porcentaje elevado de los errores que cometían estudiantes chinos que estudiaban inglés (el 45%) provenía de la transferencia de la L1. En este sentido la investigación realizada Dulay & Burt (1973) concluyen que existen 4 tipos de error que deben ser considerados:

1. Errores de transferencia de la lengua nativa.
2. Errores en el desarrollo propio de la lengua meta.
3. Errores borrosos: son los errores que pueden ser causados por la transferencia o en el desarrollo propio de la lengua meta.
4. Errores especiales que no se pueden concluir como efecto de la transferencia de la nativa o en el desarrollo de la lengua meta.

Por su parte, la investigación de Takashima (1989), sobre aprendientes universitarios japoneses de inglés, centrada en las oraciones interrogativas negativas, muestra que un 88% de los errores cometidos pueden explicarse como errores causados por la transferencia de su lengua materna.

Asimismo, el proceso de adquisición de una segunda lengua por parte de los niños es similar al de adquisición de su lengua nativa, aunque la influencia de la L1 es mayor en los aprendientes adultos, los aprendientes adultos tienden a utilizar más los conocimientos de su lengua materna que los aprendientes más jóvenes, especialmente en niveles básicos (Xu, 2010: 224; Taylor, 1975).

Sorprende la disparidad de las conclusiones obtenidas por unos u otros estudios, pero parece que la diferencia entre las conclusiones de distintas investigaciones se debe a la influencia de variables como la edad de los aprendientes, la diferencia entre su lengua nativa y la lengua meta o el tipo de corpus (Ellis, 1985: 34). De acuerdo con Flynn (1987), no todos los errores de los aprendientes están causados por la transferencia de su L1, pero esta sigue siendo una cuestión que debe tenerse en cuenta.

En este sentido se establecen dos factores de importancia en este tema, el primero es que la lengua materna puede influir en el aprendizaje y que la edad del aprendiente refleja una mayor o menor posibilidad de que se cometan errores, siendo los niños los que tienen una menor probabilidad, ya que la adquisición de la lengua materna todavía no ha finalizado. Los estudiantes adultos cuentan con un mayor porcentaje de errores, puesto que la lengua materna ya está completamente adquirida y esto les lleva a cometer más errores al aprender otro idioma.

A este respecto, los manuales objeto de este estudio y sus metodologías no tienen en cuenta el factor de edad, ya que los alumnos suelen ser adolescentes y adultos, por tanto, van dirigidos a un perfil de alumnado con una mayor probabilidad de presentar problemas derivados de su L1. Por ende, estos manuales deberían considerar este problema y tomar acciones encaminadas a solucionar dicho problema causado por la diferencia existente entre el español y el idioma chino.

1.2.3. El uso del análisis contrastivo en la enseñanza de lenguas extranjeras

Aunque la transferencia de la L1 es un factor de menor importancia en contexto de inmersión lingüística, en las aulas la transferencia de la lengua nativa es un factor que debe ser tomado muy en cuenta (Marton, 1981). En un contexto de inmersión, los

aprendientes tienen un extenso acceso a la lengua meta y unas condiciones de aprendizaje similares a las de su lengua materna, por eso el proceso de adquisición de la lengua meta es más parecido al de su lengua nativa. En cambio, en un contexto de no inmersión, las aulas de lenguas extranjeras son el único acceso a la lengua meta de los aprendientes, les falta un entorno en el que puedan hacer un uso real de la lengua meta y, por tanto, la transferencia de la lengua nativa se da más fácilmente.

En este marco, los contenidos de los materiales de lenguas extranjeras generalmente están organizados según ciertos criterios (como el de complejidad lingüística) en el orden de aprendizaje, y no por el grado de diferencia entre la lengua nativa y la lengua meta (Xu, 2010: 227). Por consiguiente, dada la distancia lingüística y cultural existente entre el español y el chino, es muy frecuente que los aprendientes chinos cometan errores de transferencia de su idioma nativo durante su aprendizaje en el nivel básico. Encontramos múltiples ejemplos de estos de errores debidos a la organización de los manuales de ELE en el corpus de aprendices de español del Instituto Cervantes.

Así, el análisis contrastivo permite a los docentes sistematizar los errores más frecuentes y se convierte en una referencia para explicar estructuras más esenciales de la lengua meta más adecuadamente (Marton, 1981: 123). Si esto es así para los docentes, cabe pensar que debería poder ser aplicable también a los materiales que estos mismos docentes lleven al aula para sus estudiantes chinos.

1.2.4. Entorno y contexto de uso de las lenguas

En la adquisición de una segunda lengua, el factor del entorno permite contextualizar y mejorar el aprendizaje, ya que, al igual que con la lengua materna, se necesita realizar un esfuerzo que requiere un aprendizaje para poder establecer una comunicación con las personas de nuestro entorno. En el caso de adquisición de una tercera lengua, la influencia del entorno es más complicada. Por ejemplo, un alumno chino que estudia en una universidad de España puede estar aprendiendo inglés como asignatura universitaria y, obviamente, este alumno tendrá dos contextos de uso de los dos idiomas: en el caso del inglés, el entorno le exigirá un mayor esfuerzo de aprendizaje, puesto que es una

obligación académica que no está acompañada por el contexto de inmersión, mientras que el español, aun tratándose también de una obligación académica, se ve acompañado del contexto de inmersión que aumentará las necesidades de comunicación del alumno y el input recibido en la lengua extranjera. Así, un aprendiente puede tener contacto con distintos entornos de lenguas diferentes al mismo tiempo. De hecho, en la actualidad cada vez es más frecuente encontrar situaciones de trabajo, estudios o convivencia en un entorno multilingüe y multicultural, en las que se utilizan distintas lenguas en diferentes contextos.

1.2.5. Mecanismo lingüístico y psicológico

La psicología y los factores que atañen al aprendizaje tienen un peso importante. En este sentido, Gu (2011:161) establece que en el proceso de adquisición de una tercera lengua el sistema lingüístico no solo se desarrolla en un sentido enfocado en la cantidad, sino que también debe enfocarse en la calidad del aprendizaje. Para dominar más de dos lenguas extranjeras, el aprendiente necesita obtener y desarrollar mecanismos de aprendizaje de cada una de ellas para satisfacer las distintas necesidades de comunicación en distintos contextos. Esta acción se basa en el arte de equilibrar las distintas lenguas y su mantenimiento y uso, lo que significa que el aprendiente necesita mantener y desarrollar las distintas lenguas que aprende, es decir, tener la necesidad y la capacidad de poder practicarlas conscientemente.

El mecanismo lingüístico y psicológico que forma parte del proceso de adquisición de una tercera lengua, o de un número superior de lenguas, tiene cierta similitud al mecanismo aplicado para la adquisición de una segunda lengua. No obstante, la influencia interlingüística es más complicada, ya que las lenguas que tienen una relación o un origen similar son más fáciles de aprender que aquellas que no los tienen y presentan características muy diferentes, tal y como se desarrolla en el siguiente epígrafe.

2. La interlengua

El concepto de interlengua es relevante en los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, la importancia del concepto de interlengua para la investigación

de la adquisición de una lengua extranjera radica en que la interlengua difiere de la lengua meta y se convierte en un sistema independiente tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera.

Selinker (1969) introduce el concepto de interlengua basado en su observación de los *outputs* de la lengua extranjera cuando observa que la mayoría de los aprendices de una lengua extranjera cuando intentan comunicarse en esa lengua utilizan una lengua que es distinta a la de los hablantes nativos. Así, Selinker revela que existe un sistema independiente en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, la interlengua.

La validación de la hipótesis de la interlengua de Selinker (1992: 247) describe el proceso que un aprendiz de una L2 sigue cuando intenta comunicarse esa lengua:

1. Se crea (parcialmente) un sistema individual;
2. En este sistema, la identificación interlingüística (*interlingual identification*) y la transferencia de la lengua (*language transfer*) son centrales.
3. La persona utiliza su lengua nativa selectivamente.
4. Se utiliza una parte de la interlengua.
5. Se utiliza selectivamente y de manera diferente, dependiendo del nivel lingüístico y del dominio del discurso.
6. La creación de la interlengua es susceptible al efecto de tanto de la diferencia entre la lengua materna y la lengua meta, como de la interlengua universal.
7. La creación de la interlengua es susceptible a la formación y a la estrategia de aprendizaje utilizada.
8. La creación de la interlengua es susceptible de estrategias de simplificación y complicación.

Por lo tanto, podemos concluir que la interlengua es un sistema independiente de la lengua materna y la lengua meta que uno aprende, y está asociada con las dos debido a la identificación interlingüística y a la transferencia de la lengua.

Como se ha señalado anteriormente, la identificación interlingüística y la transferencia de la lengua son centrales en la creación de la interlengua, sobre todo la identificación

interlingüística, una relación equivalente que construye uno entre su lengua materna y la lengua meta (Odlin, 1989: 113). Se trata de un mecanismo importante para conectar las distintas lenguas y una estrategia básica de aprendizaje de una lengua extranjera (Selinker, 1992: 260).

2.1. Factores asociados a la transferencia de la lengua

Cuando abordamos el estudio de la adquisición de una lengua y observamos la influencia que otras lenguas que el aprendiente conoce tienen en su proceso de aprendizaje, debemos tener en cuenta varios factores tales como la distancia entre los pares de lenguas, la edad y la consciencia metalingüística, la posición de segunda lengua (L2), la formación de la transferencia, el análisis contrastivo entre las dos lenguas, los conocimientos explícitos e implícitos y, finalmente, la comprensibilidad del *input*. De todo ello hablaremos en los siguientes párrafos.

Como se ha comprobado en reiteradas ocasiones, las lenguas con estructuras similares se transfieren más fácilmente. Cuando el aprendiente percibe que las lenguas tienen cierta similitud decide si transfiere el conocimiento que tiene de la L1 o la L2 a la lengua meta, aunque el resultado de la transferencia depende siempre de la distancia objetiva entre el par de lenguas, es decir de su relación y base. La estimulación subjetiva también afecta a la determinación del aprendiente y, por tanto, afecta a la posibilidad de la transferencia de ese conocimiento de la nueva lengua (Odlin, 1989: 142).

Cenoz (2001) establece en un grupo de aprendientes de inglés que ya hablaban español y vasco que la distancia entre las lenguas es el factor central en la transferencia, ya que, en el estudio, todos los aprendientes se decantaban por la transferencia del español antes que por la del vasco. Partiendo de la base de que el español y el inglés, aunque pertenezcan a distintas familias lingüísticas (románica y germánica, respectivamente), tienen cierta similitud en cuanto al origen y la forma de su léxico, podemos concluir que la distancia lingüística entre el español y el inglés es más corta que la distancia entre el español y el chino, que pertenece a la familia lingüística sino-tibetana y es un idioma aislante.

Otro factor relevante que debemos tener en cuenta es la edad; los aprendientes de mayor edad son más conscientes de la distancia lingüística. Los aprendientes mayores (con una edad media de 14.2 años) tienden a transferir de español a inglés de forma más correcta que los aprendientes menores (con una edad media entre 11.3 y 7.35 años) (Cenoz, 2001).

Por otra parte, hay que tener en cuenta la consciencia metalingüística. Malakoff y Hakuta se refieren a la consciencia metalingüística en los siguientes términos:

[...] la consciencia de la naturaleza y el uso potencial de la lengua, que permite a uno reflexionar sobre las funciones y características de la lengua, no es solo una consciencia, sino también es la destreza de solucionar ciertos problemas con sus capacidades lingüísticas. (Malakoff y Hakuta, 1991:147)

El desarrollo de la consciencia metalingüística puede beneficiar a la capacidad multilingüe de los alumnos (Cenoz y Gorter, 2020:9) y, a lo largo del aprendizaje de lenguas, el desarrollo de la consciencia metalingüística evidencia que el aprendiente es consciente del efecto recíproco y la diferencia entre las lenguas conocidas (Gu, 2011: 165).

La teoría de la distancia lingüística subjetiva de Oldin (1989) propugna que la distancia lingüística subjetiva es distinta de la distancia objetiva. Cuando se aprende una nueva lengua extranjera, se es consciente de que uno está aprendiendo una lengua que no es la materna y se tiende a transferir conocimientos de la lengua extranjera conocida (L2) a la nueva (L3). La transferencia de conocimientos desde la lengua materna hacia la lengua extranjera varía según el origen de estas (Cenoz, 2001; De Angelis y Selinker, 2001).

En resumen, en el aprendizaje se puede establecer que el desarrollo de la segunda y tercera lengua resulta más fácil, es decir, que para un estudiante chino que ha aprendido inglés (L2) aprender español como tercera lengua (L3) es mucho más fácil si transfiere sus conocimientos previos del inglés, que los de su lengua materna. De este modo, la adaptación de manuales debe contar con elementos que permitan facilitar esta transferencia como método para reforzar la L2 y como medio de aprendizaje de la L3.

Por lo que respecta a la importancia de la transferencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, es obvio que en dicha enseñanza se deben aplicar aquellas técnicas o herramientas que permitan facilitar el aprendizaje y, por tanto, el estudio sobre la

transferencia podría ayudar a la selección y diseño de herramientas útiles para el aprendizaje.

En este sentido Selinker (1972) estudia el efecto de la formación de transferencia en aprendientes serbocroatas de inglés y concluye que fenómenos lingüísticos existentes en tanto en la L1 como en la L2 no se transfieren, si no existe un modelo a seguir.²¹ El estudio de Selinker se ve reafirmado por las conclusiones a las que llegó Gu (2011: 104), según el cual, en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, los docentes no solo influyen en los aprendientes en la pronunciación y hábitos de uso de la lengua, sino que la selección de materiales, la forma de representación y el diseño de las tareas didácticas afectarán a la creación de su interlengua.

La adquisición de las terceras lenguas por parte de los aprendientes chinos, cuya L2 es el inglés, el análisis contrastivo y la transferencia del conocimiento resultan un factor importante, especialmente, en cuanto a las lenguas romances como el francés, el español o el italiano, ya que tienen más similitud con el inglés que con el chino.

Los alumnos universitarios chinos con mejor nivel de inglés transfieren con mayor eficiencia sus conocimientos lingüísticos desde el inglés hacia el español que desde el chino (Zheng, 2018). En muchos casos está muy clara la transferencia del inglés en los errores que cometen estos alumnos en comparación con los errores que cometen los alumnos que tienen como lengua materna un idioma romance como el francés o el italiano, donde no está tan claro que el error sea consecuencia de la transferencia, ya que estas lenguas tienen una base muy similar al español.

Este fenómeno en el nivel léxico, lo corrobora Yang (2019), que lo observa en la transferencia del inglés en alumnos chinos y afirma que debido a la gran diferencia lingüística entre el chino y el español, los alumnos chinos transfieren el inglés a su interlengua, tanto positiva como negativamente. Cabe destacar que la transferencia de los

²¹ En el estudio llevado a cabo, se comprobó que la omisión del pronombre *she* por parte de docentes y los materiales que estos utilizaban para la enseñanza-aprendizaje provocaba que los aprendientes no diferenciaban entre el uso del pronombre personal masculino y el femenino (*he / she*), a pesar de que en su L1 sí exista esta diferencia.

verbos es mayor que la transferencia de los sustantivos, por tanto, es necesario que los docentes intervengan en el proceso de transferencia y dirijan a los alumnos.

En el mismo sentido, Wu (1988) ratifica que, en el caso de los alumnos universitarios chinos de francés, las explicaciones de análisis contrastivos entre inglés y francés resultan más satisfactorias y comprensibles para los alumnos en cuanto a los conocimientos fonéticos, léxicos y gramaticales. Gracias a este método, los alumnos obtienen mayor éxito en las calificaciones académicas.

Finalmente, Gu (2011: 261) respalda que el análisis contrastivo es un método beneficioso en el aprendizaje de una tercera lengua, puesto que ayuda a los aprendientes a conocer la diferencia entre lingüística subjetiva y objetiva, al mismo tiempo que favorece al proceso de transferencia lingüística de los aprendientes.

En definitiva, aunque la transferencia de la lengua de cada aprendiente es diferente, se trata de un proceso natural e inevitable en el aprendizaje de una lengua extranjera. En nuestro caso, además de la influencia del chino, la influencia del inglés, debida a los factores señalados anteriormente, también es algo que no se puede ignorar, tanto en la programación didáctica como en el diseño de manuales.

En el desarrollo y adaptación de los manuales de aprendizaje, el análisis contrastivo ha sido ampliamente aceptado por los académicos, al igual que el proceso de transferencia y contraste entre los idiomas, siempre que el aprendizaje pueda aprovechar los recursos y, a su vez, corregir algunos errores con relación a la transferencia negativa de los elementos pertenecientes a un idioma y a otro. De este modo, la elaboración de los manuales podría contar con aquellos elementos que permitan contrastar de forma apropiada las relaciones existentes entre un idioma y otro, haciendo que el análisis contrastivo pueda trasladarse a un estudiante chino que estudia español, pero cuya segunda lengua sea el inglés o viceversa. Así, se podría evitar una mala asociación y crear un mejor aprendizaje, derivado de los contenidos de los manuales.

De esta manera, es importante establecer cuáles son los tipos de conocimientos con los que cuentan los aprendientes de idiomas para poder determinar qué gestión se debe

realizar en la adaptación de manuales para un mejor resultado. Debemos tener en cuenta que los aprendientes manejan una serie de conocimientos implícitos y conocimientos explícitos. En este sentido, Ellis (2015:1) define los conocimientos implícitos como los conocimientos adquiridos a través de un proceso natural, simple y sin operaciones conscientes; a su vez, los conocimientos explícitos son los conocimientos que se aprenden en el proceso de crear y comprobar las hipótesis de las estructuras lingüísticas. Por su parte, DeKeyser & Larson-Hall (2005:103) señalan que, tanto en lo que se refiere al aprendizaje de la pronunciación como al aprendizaje de la gramática, los niños y los adultos aprenden de forma distinta: mientras que los niños aprenden una segunda lengua solo de manera implícita, los adultos la aprenden, sobre todo, de manera explícita.

Así pues, la enseñanza explícita es eficiente solo en los aprendientes adultos, cuando se trata de adquirir conocimientos lingüísticos nuevos y complicados, como se demuestra en varios estudios empíricos que concluyen que muchos de ellos no logran dominar las reglas gramaticales solo con ejemplos y modelos de uso. Por otro lado, la enseñanza explícita también tiene influencia sobre el proceso de transferencia, ya que los aprendientes relacionarán con mayor eficiencia y rapidez las diferencias y similitudes entre la lengua meta y su interlengua, y las instrucciones con explicaciones teóricas explícitas son más eficientes que las instrucciones que solo contienen actividades prácticas, ya que ayudan al aprendizaje de las estructuras gramaticales (Gu, 2011: 242; Ellis, 2016: 106).

En coherencia con todo lo expuesto hasta aquí, y tal como afirma Ellis (2015), también para los estudiantes chinos adultos resulta mejor y más eficiente la enseñanza-aprendizaje de la gramática de manera explícita, de forma que puedan realizar comprobaciones, experimentar con ella, establecer un proceso en el que la transferencia forme parte de estas explicaciones, y, con todo ello, facilitar su aprendizaje. Asimismo, Gu (2011) establece que se pueden aprovechar los conocimientos explícitos que han sido aprendidos a través de la experiencia previa de aprendizaje de una segunda lengua (L2) y construir un proceso en el que se contrasten y se transfieran estos conocimientos.

El español y el chino son lenguas que presentan grandes diferencias, tanto estructurales como culturales, diferencias que afectan irremediablemente a las dificultades que presentan los alumnos con L1 china para aprender español como L2. Una forma de estrechar esas diferencias es a través de la comunicación intercultural, que propone reducir las distancias culturales empleando la lengua como parte de la vida cotidiana. La reducción de las distancias lingüísticas también comprende el aspecto gramatical, así como la delimitación clara del morfema chino y de la palabra en español. Este procedimiento no debería representar mayores dificultades para el alumno chino, sin embargo, se debe prestar atención al morfema para luego aprender la palabra en español. De esta manera, la palabra en español se presenta como un bloque para el estudiante chino.

Llegados a este punto, es necesario definir el concepto de *input* para este estudio. Gass y Selinker (2008) y Ellis (1985) no coinciden en sus definiciones. Mientras Gass y Selinker (2008:263) definen el *input* como el contacto que tienen los aprendientes con la lengua meta, Ellis (1985: 162) lo asocia a la lengua que usan los nativos u otros estudiantes de lenguas con los aprendientes. La introducción de *input* e instrucciones formales en la enseñanza de una lengua extranjera mejora el dominio de dicha lengua en comparación con la enseñanza que no incluye este tipo de *input* e instrucciones formales o los gestos en la comunicación no verbal (Williams, 1990). En este sentido, nos gustaría señalar que cuando nos referimos a *input* a lo largo de este trabajo, no solo nos referimos al *input* oral, sino que también contemplamos el *input* escrito.

Por su parte, Krashen (1982:20) parte de la hipótesis del *input* relacionado con la adquisición y no con el aprendizaje. Así, plantea la hipótesis de *input* que se puede resumir en los siguientes términos:

1. La hipótesis es sobre la adquisición, no es sobre el aprendizaje.
2. Uno puede adquirir una lengua que contenga una estructura que sea un poco más difícil que su competencia actual ($i+1$), con la ayuda del contexto o información extralingüística.
3. La comunicación es exitosa, cuando el *input* es comprendido y es suficiente, $i+1$ se proveerá automáticamente.

4. La destreza de producir surge, no es enseñada directamente.

Así, queremos insistir aquí en la importancia del *input* comprensible por parte de Krashen, para él la comprensibilidad es una característica puntal: si el aprendiente no entiende la información, el *input* será simplemente ruido. Así, Krashen (1982: 63) concluye que el *input* ideal debe cumplir con cuatro características:

1. El input ideal es comprensible. Los inputs no comprensibles no ayudarán a los aprendientes a aprender o adquirir la lengua meta.
2. El input ideal es interesante para los aprendientes y está relacionado con ellos. Es decir, los inputs ideales están enfocados en la información, no en la forma. Los mejores inputs son tan interesantes que los aprendientes “olvidan” que la información está expresada en una lengua extranjera.
3. El input ideal no está secuenciado por la gramática. Los inputs secuenciados por la gramática prestan menos atención a la comunicación y a las diferencias individuales de los aprendientes.
4. El input ideal debe ser suficiente en cuanto a la cantidad del mismo.

Krashen, Gass y Selinker, Ellis, William abordan la comprensibilidad del *input* desde perspectivas distintas, pero que pueden ser complementarias. En los casos empíricos podemos encontrar muchas formas de detectar la comprensibilidad de los conocimientos lingüísticos de los aprendientes: por su competencia lingüística actual (en preguntas de control de la comunicación como, por ejemplo, *¿Entiendes?*), además de por otras señales como pueden ser los gestos de los aprendientes. En el presente estudio, nos gustaría cuestionar la comprensibilidad de un tipo de *input* no relacionado con los conocimientos lingüísticos: el *input* de los conocimientos socioculturales.

Es obvio que la comprensibilidad de los conocimientos socioculturales varía según los conocimientos actuales de los estudiantes y la nacionalidad de estos. En nuestro caso, un aprendiente chino no puede tener los mismos conocimientos socioculturales de los países hispanohablantes que, por ejemplo, un aprendiz francés o italiano. Más adelante, analizaremos la comprensibilidad de dicho conocimiento en los manuales adaptados para los estudiantes chinos.

3. Enfoques metodológicos para la enseñanza de español como LE

El elevado número de hablantes que presenta el español sumado a los intereses internacionales relacionados con el contexto del habla hispana han contribuido a que muchos países a nivel global empiecen a incorporar el español dentro de su currículo

educativo. Esto no ha sido diferente en el contexto chino, las amplias relaciones entre China y los países de habla hispana han auspiciado el aprendizaje del español por parte de los estudiantes chinos.

Así, la enseñanza del español como lengua extranjera se ha revitalizado de un modo notable e incluso se ha implementado en muchas aulas desde primaria hasta la universidad. Por todo ello, la enseñanza de español presenta un reto para los docentes, que deben adoptar un enfoque metodológico que permita el éxito en la enseñanza-aprendizaje. En este sentido, a fin de poder alcanzar esta meta, las instituciones educativas chinas están empezando a aplicar alternativas metodológicas basadas en enfoques que incorporen estrategias de aprendizaje más efectivas para que los estudiantes puedan comprender, aprender y usar de forma activa el idioma en el contexto real que buscan.

Decidir qué tipo de metodología se aplica en un aula depende del contexto en el que los estudiantes van a utilizar la lengua extranjera, por lo que explorar los distintos métodos presenta un importante aporte a la educación del español como lengua extranjera. Es obvio que para decidir el enfoque metodológico hay que tener en cuenta las características y necesidades del alumnado, partiendo de la base de que cuanto más motivado esté el estudiante y mayor sea su capacidad de usar la lengua, y sus oportunidades de practicarla, más eficaz se volverá la enseñanza y más posibilidades tendrá de practicar la lengua en un contexto de necesidades reales. Los profesores deben hacer un esfuerzo importante para que los alumnos puedan desarrollar una competencia lingüística que puedan emplear efectivamente para comunicarse, a la vez que se adecúe a la cultura de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes.

Se puede concluir, pues, que la evolución de las metodologías debe considerar el desarrollo de la gestión teórica y práctica, pero también centrarse en el resultado, en las necesidades de los alumnos y en la capacidad de estos, es decir, ningún método es totalmente efectivo para todas las personas y para todas las situaciones de aprendizaje. Por ende, los manuales usados en China deberían contar con metodologías que permitan mejorar el aprendizaje y establecer las características, principios y procedimientos que no

solo provengan de los lingüistas teóricos, sino que también permitan el aporte de los lingüistas aplicados, quienes conocen de primera mano el resultado y pueden aportar a la realización de nuevos y mejores manuales.

3.1. Análisis de necesidades

La enseñanza de idiomas requiere de una planificación y una metodología que se adapten a los alumnos y en nuestro caso, a sus necesidades singulares, puesto que el aprendizaje y las condiciones socioculturales de los estudiantes chinos son bien diferentes a las de los alumnos de países más cercanos social y lingüísticamente a los países hispanohablantes. Conocer muy bien las necesidades de los estudiantes es uno de los aspectos más relevantes cuando hablamos de programar un curso:

El concepto de análisis de necesidades aplicado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras surgió en la India en la década de los años 20. Un profesor de inglés de enseñanza secundaria (Michael West) se preguntó cómo sus alumnos podrían llegar a dominar esta lengua y utilizarla posteriormente en las situaciones en las que se pudiesen encontrar. El concepto de análisis de necesidades surge, por tanto, íntimamente ligado a la metodología y a los objetivos. (Castellanos, 2002:31).

Así, es importante conocer y analizar las necesidades de aprendizaje que tienen los alumnos para mejorar la enseñanza y la capacidad de aprender. Basándonos en Castellanos (2002), se dan dos tipos de necesidades distintas, las necesidades objetivas y las necesidades subjetivas.

a) Necesidades objetivas

Las necesidades objetivas nacen de las condiciones sociales, culturales y educativas de los alumnos, de su nivel de competencia en la lengua que van a estudiar y del uso que vayan a tener que hacer de la misma o los objetivos por los que la aprenden:

Estas necesidades derivan de las condiciones en las que se encuentran los alumnos relacionadas con las circunstancias sociales, culturales y educativas en las que influye el país de procedencia, el nivel de estudios, la profesión, la edad, el idioma nativo y por supuesto el nivel de competencia o las bases que tenga el individuo en la nueva lengua lo que incluye sus habilidades comunicativas, la capacidad de desenvolverse en distintas destrezas y las necesidades de uso de la nueva lengua y los objetivos que tenga el individuo para el aprendizaje (propósitos académicos, profesionales o personales). (Castellanos, 2002:29)

El análisis de estas necesidades está orientado al producto del aprendizaje y lo ha llevado a cabo un experto o un grupo de expertos con anterioridad a la puesta en marcha de los cursos, sin necesidad de que intervengan profesores y alumnos.²².

Así pues, estas necesidades objetivas se orientan hacia lo que los estudiantes desean alcanzar, es decir, se orientan hacia el resultado o el producto final:

Las demandas o exigencias propias de una situación de comunicación, es decir, todo aquello que la situación requiere para que el hablante pueda actuar de un modo efectivo en esa situación. En este sentido, podríamos decir que el análisis de necesidades o ‘necessities’ es un análisis de situaciones-meta. Si partimos de esta definición de necesidades, los objetivos pueden ser extraídos, por tanto, de las situaciones de comunicación de la vida de cada día y tendrán que ser a corto o medio plazo, sin descartar, por supuesto, objetivos finales. El análisis de necesidades conduciría, consecuentemente, a la toma de decisiones sobre objetivos. Richterich denomina a estas necesidades ‘necesidades objetivas’. (Castellanos, 2002:26)

Para la enseñanza de segundas lenguas, el modelo de necesidades objetivas ha sido uno de los más difundidos en Europa, por lo que se estudian las situaciones de comunicación en las que el alumno podría desenvolverse. Según el Instituto Cervantes (2019), el estudio de las situaciones deseables para un grupo se deriva de los siguientes elementos:

- Los actos de habla, en forma de nociones y funciones lingüísticas, que los alumnos habrían de ser capaces de realizar.
- Los papeles sociales que previsiblemente habrían de desempeñar
- Los tipos de texto que deberían poder manejar
- Los temas sobre los que habrían de ser capaces de expresarse y comunicarse (leer, escribir, conversar, etc.)
- Las formas y estructuras lingüísticas, así como el vocabulario, que deberían conocer para poder hacer todo lo anterior

b) Necesidades subjetivas

Por su parte, las necesidades subjetivas se ven relacionadas con los elementos del aprendizaje, en concreto con los factores personales relacionados con elementos cognitivos y afectivos compuestos tanto por el grupo de alumnos, como por cada miembro

²² CVC Instituto Cervantes. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf [consultado el 05 de enero de 2021]

del grupo. Castellanos (2002) afirma que Richerich hace referencia a este concepto cuando quiere tratar las necesidades relacionadas estrechamente con los aspectos cognitivos y afectivos y que, por lo tanto, intervienen de forma fundamental en el proceso de aprendizaje.

Analizar las necesidades subjetivas implica atender tanto a los currículos centrados en los alumnos, como al desarrollo de un sistema estratégico de aprendizaje cognitivo y metacognitivo. Las corrientes psicológicas de la pedagogía promueven la enseñanza de lenguas extranjeras centrándose en las necesidades subjetivas de los alumnos. Es por ello indispensable mencionar la teoría de la motivación humana desarrollada por Abraham Maslow (1943), quien propone una pirámide de necesidades y factores que motivan a la persona y la organiza mediante una jerarquía que identifica 5 categorías acordes con su importancia para la supervivencia del individuo. Las categorías que considera Maslow son: (1) fisiológicas; (2) de seguridad; (3) de amor y pertenencia; (4) de estima; y (5) de autorrealización.

De este modo, psicológicamente, es posible aplicar factores motivadores, basados en las necesidades del individuo al diseño de procedimientos y técnicas de enseñanza que permitan centrarse en las necesidades subjetivas, negociar objetivos y pactar contenidos que permitan conseguir esos objetivos. Esto se observa en el enfoque por tareas como se muestra a continuación:

En los enfoques mediante tareas, la fase inicial de toda tarea suele consistir en alguna forma de análisis de necesidades objetivas y subjetivas. Unos de los más recientes instrumentos para el análisis de necesidades subjetivas es el Portafolio europeo de lenguas propuesto por el Consejo de Europa (Instituto Cervantes, 2019).

Así pues, las necesidades subjetivas se pueden dividir en aspectos cognitivos y aspectos afectivos. Entre los aspectos cognitivos cabe destacar los siguientes, desarrollados por Castellanos (2002: 45):

- La forma habitual que tienen los alumnos de procesar la información y de organizar sus percepciones del entorno y su interacción con este. La interacción es un elemento esencial en el proceso del aprendizaje de un idioma extranjero, ya que permite captar los cambios que suceden en su entorno, al mismo tiempo que adquiere nuevos conocimientos.

- Un segundo aspecto es que los estudiantes pueden tener la capacidad de tolerar situaciones ambiguas y de asumir riesgos en el proceso de aprendizaje. Esto le permitirá al alumno la exploración en el uso de la lengua en diferentes situaciones.
- De este modo, en los aspectos cognitivos es necesario conocer cómo son los procesos de reacción y aprendizaje de los alumnos para poder establecer una planificación de la enseñanza.

Por otra parte, entre los aspectos afectivos por parte del profesor se pueden señalar (íbid: 16):

- El profesor debería fomentar una actitud positiva hacia la cultura de la lengua que están aprendiendo sus estudiantes, con la finalidad de la impulsar la apertura hacia dicha lengua y ayudar a mejorar el aprendizaje.
- Asimismo, el profesor debería tener en cuenta las reacciones tanto psicológicas como afectivas durante el aprendizaje, con la finalidad de atender sus necesidades como, falta de confianza o dificultades de aprendizaje.

Evaluar el estado de ánimo de los estudiantes permite a los profesores escoger y aplicar los métodos de acuerdo con las necesidades del alumno y ayudarlos a desenvolverse mejor.

Por último, según Castellanos (2002: 18), se debe tener en cuenta el estilo de aprendizaje propio de los alumnos. Se llama estilo de aprendizaje a la forma en que las personas orientan o afrontan la solución de los problemas desde el punto de vista afectivo, cognitivo y fisiológico. El estilo de aprendizaje le ofrece una idea al profesor sobre cómo los estudiantes perciben el entorno de aprendizaje (Terrádez Gurrea, 2007).

Es importante señalar que estas necesidades subjetivas van enlazadas con los deseos de los alumnos basados en lo que sienten que necesitan, de modo que:

Al tratarse de necesidades muy personales, los deseos a veces han recibido la etiqueta de necesidades subjetivas, dichas necesidades no se pueden considerar generales, son bastante impredecibles y, por tanto, indefinibles. (Moreno, 2004: 36)

De esta manera, lo más importante podría ser aplicar una combinación en la enseñanza de idiomas que incluya los elementos objetivos y subjetivos de las necesidades de los alumnos. El contexto chino es bastante particular, por lo que tomar en cuenta las necesidades, tanto objetivas como subjetivas, por parte tanto del docente como de los creadores de materiales, es algo fundamental.

A su vez, Masuhara (1998), por lo que respecta al análisis de necesidades, insta a considerar también las necesidades de los docentes y los administradores, quienes también participan en el proceso de enseñanza. Masuhara propone una tabla en la que organiza las necesidades a quién pertenecen (aprendices, docentes o administradores), de qué tipo son (personales, de aprendizaje, profesionales o de centro) y el origen de estas.

Nos gustaría señalar que las necesidades de la tabla de Masuhara de los aprendientes, profesores y administradores no siempre coinciden entre sí. Por ejemplo, las necesidades del centro con respecto a un determinado curso no siempre coinciden con el estilo de los docentes o los objetivos de los alumnos; por eso, sería necesario priorizar algunas necesidades. Así, nos encontramos que, en el contexto de las universidades chinas, a la hora de elegir un manual para una determinada asignatura, se tiende a dar más importancia a las necesidades del centro que a las de los alumnos.

Tabla 7 Tabla de análisis de necesidades propuesta por Masuhara (Masuhara, 1998: 239)

Poseción	Tipos de necesidades	El origen de las necesidades
Necesidades de los aprendientes	Necesidades personales	Edad Sexo Antecedentes culturales Intereses Antecedentes educativos
	Necesidades de aprendizaje	Estilo de aprendizaje Experiencias previas de aprendizaje de lengua Distancia entre su nivel objetivo y su nivel actual de ítems de conocimientos (lengua y cultura) Distancia entre su nivel objetivo y su nivel actual de destrezas de distintas competencias (estrategia y habilidades) Esperanza y objetivos del curso
	Necesidades profesionales de futuro	Requisitos lingüísticos de: Conocimientos de la lengua Conocimientos del uso de la lengua Competencias de L2
Necesidades de los docentes	Necesidades personales	Edad Sexo

		Antecedentes culturales Intereses Antecedentes educativos Nivel de la lengua
	Necesidades profesionales	Estilos preferidos de enseñanza Experiencia de formación Experiencia de enseñanza
Necesidades de los administradores	Necesidades del centro	Necesidades sociopolíticas Factores del mercado Políticas educativas Restricciones (tiempo, presupuestos, recursos, etc.). ²³

En la tabla de Masuhara, como puede observarse, también se tienen en cuenta ítems que son muy variables, pues dependen de cada estudiante, como el estilo de aprendizaje de los alumnos, por lo que no podemos establecer un estilo de aprendizaje que sea válido para todos los alumnos chinos. Por lo tanto, para el presente estudio, hemos adaptado la tabla anterior de la siguiente forma:

Tabla 8 Propuesta de tabla para el análisis de necesidades de elaboración propia

Posesión	Tipos de necesidades	El origen de las necesidades
Necesidades de los aprendientes	Necesidades personales	Edad Sexo Antecedentes culturales Intereses Antecedentes educativos
	Necesidades de aprendizaje	Experiencias previas de aprendizaje de una lengua Distancia entre su nivel objetivo y su nivel actual de ítems de conocimientos (lengua y cultura)
Necesidades de los docentes	Necesidades personales	Edad Sexo Antecedentes culturales Intereses Antecedentes educativos Nivel de la lengua
	Necesidades profesionales	Estilos preferidos de enseñanza Experiencia de formación

²³ Traducido por el autor

		Experiencia de enseñanza
Necesidades de los administradores	Necesidades del centro	Necesidades sociopolíticas Políticas educativas

Así pues, esta será la concepción y las variables del análisis de necesidades que van a regir este estudio.

3.2. El contexto de aprendizaje

El contexto, o incluso las variables de los aprendientes, son el factor central del éxito de la enseñanza de una lengua extranjera. En este sentido, el enfoque comunicativo puede ser un gran aporte a la enseñanza, debido a que mediante un enfoque adecuado el estudiante puede llegar a comprender mejor las estructuras de la lengua extranjera. Asimismo, desde el punto de vista de Harmer (2003) no debemos tomar el enfoque ni el contexto como dos aspectos opuestos, ya que el problema no es el enfoque en sí mismo, ni tampoco lo es las ideas que genera. El problema reside en cómo podemos adaptar los distintos enfoques o métodos a distintos aprendientes. Es decir, la aplicación del enfoque debe ser acorde al contexto de aprendizaje.

Autores como Bax (2003), Harmer (2003) y Hu (2005) ponen en duda la aplicación del enfoque comunicativo en algunos contextos de enseñanza, es decir, ponen en entredicho que sea posible aplicar el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas en el contexto chino de enseñanza de lenguas extranjeras. En el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras de la región Asia-Pacífico la aplicación del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas debería combinarse con las metodologías “tradicionales” y habría que buscar un equilibrio entre ambos enfoques (Xiao 2009; Butler 2011; Gibert y Gutiérrez-Colón 2014 y Huang 2018). Además, de acuerdo con Butler (2011:40), no se puede simplificar el conflicto entre las normas confucianas y las premisas occidentales, puesto que se ignoraría la diversidad cultural. En realidad, los alumnos asiáticos no son todos pasivos, sino que hablan en voz baja y prefieren al estilo de enseñanza de lectura e instrucción. Así, se puede afirmar que un enfoque ecléctico sería más adecuado en el contexto chino, que es, en realidad, lo que también hacen en los centros de enseñanza de lenguas extranjeras.

A su vez, cuando nos fijamos en el aprendizaje de español en China observamos que existen básicamente dos cuestiones que destacan: las escasas ocasiones que existen para una comunicación real en la lengua meta y el impacto que ejercen los exámenes oficiales en la enseñanza y aprendizaje de esta. Por una parte, es una realidad el hecho de que hay una carencia de contacto real con la lengua meta, lo que provoca en ocasiones la falta de motivación para comunicarse entre los alumnos. Esta carencia en la práctica de la comunicación se evidencia también en las técnicas y modelos de enseñanza de los docentes. Por otra parte, encontramos el impacto que ejercen los exámenes sobre la enseñanza y aprendizaje de la LE, ya que, al ser exámenes que generalmente no examinan la expresión e interacción oral ni escrita, el enfoque comunicativo en el aula no puede aplicarse de la misma forma que en los países occidentales, que orientan las clases a exámenes mucho más comunicativos porque toman como modelo los DELE, por ejemplo (Hu 2005; Xiao, 2009; y Huang 2018). Así, los cursos y los alumnos también se ven influidos por estos exámenes y se centran, principalmente, en lograr los mejores resultados en los exámenes y olvidan el objetivo principal, que es el aprendizaje comunicativo de la lengua extranjera.

En resumen, el contexto de enseñanza y aprendizaje de español en China, como ya se ha señalado, es un contexto muy alejado de la realidad comunicativa y cultural de la lengua en la que los alumnos no tienen contacto con hablantes nativos, ni siquiera con profesores nativos, ya que en la mayoría de los centros educativos, hay más docentes chinos que hispanohablantes; se trata, pues, de un contexto monocultural y monolingüe (la lengua meta, el español, no es generalmente la lengua de comunicación en este caso).

3.3. Principales metodologías para enseñar español en China

A continuación, se presentan las principales características de los métodos que más se adaptan al contexto chino: métodos de base estructuralista, enfoque nocional-funcional y enfoque comunicativo.

3.3.1. Métodos de base estructuralista: el método situacional y el audiolingual

Los métodos de base estructuralista toman como base la teoría estructuralista de Saussure y Bloomfield, en la que se establece que las palabras no dicen algo por sí mismas, sino que su significado está basado en la relación gramatical del conjunto de palabras, estableciendo elementos de oposición en un sistema en el que los rasgos distintivos diferencian a un término de otro, lo que confirma el estructuralismo lingüístico:

La importancia de la lingüística aplicada para el área de la enseñanza de idiomas ha sido capital: esta rama de los estudios propició que la disciplina de cómo "enseñar lenguas vivas" ocupase un lugar en el mundo académico y en la investigación, teórica y experimental, desde el momento en que entró a formar parte del currículo académico (Pérez, 1992: 322).

En este sentido, los métodos de corte estructuralista se centran más en el desarrollo del aprendizaje con base académica, por lo que se requiere una comprensión más amplia del lenguaje, dando lugar al método audiooral, audiolingual y el situacional.

Según Sánchez (2009), el método audiooral fue desarrollado por Fries, el director del English Language Institute de la Universidad de Michigan, considerando que el estudio de la lengua requiere la formación de hábitos que se adquieren por la repetición fonética y por la fijación de la estructura gramatical mediante la realización de ejercicios escritos, es decir, combina el aprendizaje auditivo y por imitación, y el aprendizaje técnico mediante la escritura y la repetición, no siendo un método completamente novedoso:

[...] algunos de los elementos que se convertirán en característicos de la nueva metodología ya habían estado presentes en muchos manuales; así por ejemplo, la repetición "mecánica" de estructuras, el énfasis en la necesidad de aprender a hablar la lengua, la necesidad de adecuar el vocabulario al uso cotidiano, la inoperancia en que desembocaba la enseñanza centrada exclusivamente en la gramática, etc., todos ellos eran "lugares comunes" en los ambientes que buscaban mayor eficacia docente y nuevas vías para alcanzar los objetivos que todos se proponían: hablar y escribir bien la lengua que se aprendía (Pérez, 1992:323).

En este sentido, el método audiolingual presenta una serie de elementos que se combinan con las estructuras de aprendizaje, estableciendo una enseñanza que a su vez se basa en situaciones reales en las que se pueden encontrar los estudiantes en casos hipotéticos. Este método surgió en Gran Bretaña a raíz de la evolución del enfoque oral y fundamentado en procedimientos orales que utilizan contextos variados o situaciones específicas para

poder trabajar con nuevas palabras y la forma en la que se usan dentro de esos contextos. Pérez (1992) establece que la clave del esquema de este método es la elaboración de materiales, tarea que recae en los lingüistas, ya que es un trabajo de carácter científico, que debe determinar la complejidad de las estructuras lingüísticas y organizarlas de menor a mayor dificultad, para que el siguiente paso sea la producción de materiales en los que se inserten de forma correcta estas estructuras del lenguaje dando uso al vocabulario más frecuente en cada caso.

Es importante para este cometido establecer las dificultades específicas que presenta la lengua que se aprende, por lo que recae en el profesor la responsabilidad de establecer los resultados mediante la aplicación de los materiales en las clases para la enseñanza de manera operativa, siendo necesario que las metodologías sean buenas, que sean científicamente adecuadas para el nivel de los alumnos, y que se apliquen de forma correcta, lo que genera una situación en la que el resultado final es la adquisición de la nueva lengua (Pérez, 1992).

Por otra parte, el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua basado en los métodos estructuralistas requiere que los alumnos o estudiantes tengan una formación previa. Además, requiere que el profesor se adecúe a lo que establecen los manuales de aprendizaje, siendo este una mera herramienta más que transmite la información contenida en los libros sin una intervención mayor. Este material está producido por lingüistas teóricos y no por lingüistas más enfocados en la práctica. Dicha situación crea una deficiencia en el aprendizaje, ya que no todos los estudiantes cuentan con la capacitación previa para que el resultado sea el esperado. Aunque este nuevo método tuvo su origen en los escritos de lingüistas teóricos, fue presentado por el profesor Robert Lado, un lingüista aplicado, quien, de forma clara, estructurada y directa, establece esta metodología y descripción de principios y procedimientos (Pérez, 1992:326).

3.3.2. Enfoque ortográfico y gramatical

El enfoque ortográfico y gramatical se basa en una metodología que está guiada por el manual y no por el profesor, en sintonía con lo que se conoce como “cultura china del

aprendizaje” (Anglada y Zhang, 2012), es decir, aquella que está relacionada con los exámenes escritos en los que se revisan y evalúan los contenidos gramaticales y léxicos adaptados a la traducción que han adquirido los estudiantes. Este hecho está estrechamente relacionado con el contexto educativo chino que se caracteriza por una metodología estructural. Así, mientras el manual define la metodología, el profesor es considerado como una herramienta cuya función es aclarar dudas, realizar las explicaciones y corregir las actividades.

Los manuales que siguen esta metodología no se extienden en explicaciones acerca de la relación que tienen los contenidos ni mencionan otros recursos para completar la información. Las lecciones se encuentran estrictamente elaboradas de la misma manera, incluyendo diálogos, lista de vocabulario, textos descriptivos, gramática, y actividades. La gramática es una de las más importantes y contiene aspectos ortográficos y sintácticos. Las actividades representan una parte esencial en cada lección. Además, establecen un orden y una metodología que ofrece la explicación de aspectos ortográficos, desde los más básicos a los más complejos (Martínez, 2003). La propuesta de Martínez se compone de cuatro fases: la grafía de las letras, la grafía de las sílabas, la grafía de la palabra y la grafía de la frase. Esto permite establecer una perspectiva técnica del proceso de aprendizaje, y, a su vez, se puede enriquecer este proceso, ya que, aunque la pronunciación es relevante, la parte escrita de la comunicación también tiene mucho peso. Así mismo, propone otras recomendaciones que tienen que ver con la relación entre el manual y otros instrumentos o herramientas que permitan una visión global del español y del proceso de comunicación en este idioma. Los aspectos ortográficos deben ser introducidos de manera integrada a los elementos gráficos y fonéticos para resaltar el contexto del lenguaje. Esto permitirá la organización de los contenidos de tipo ortográfico según la escala de niveles del MCER de enseñanza de idiomas.

El tratamiento de la gramática está basado en la comprensión de textos y sujeto a los contenidos de la lección, especialmente a los relacionados con la fonética, la gramática y la ortografía. El manual debería prestar más atención a la puntuación, que es poco atendida, lo que provoca una falta de coherencia en la comunicación escrita del alumno.

Otro aspecto al que se atiende es el tratamiento de los errores. De acuerdo con este método, la memorización palabra por palabra contribuye a una repetición de las estructuras y se espera que aparezcan errores sistemáticos. Además, las frases que se emplean se encuentran de manera descontextualizada, lo que acaba por agravar la situación del alumnado en el desconocimiento de las reglas gramaticales, así como de las estructuras sintácticas de mayor complejidad. También puede causar incoherencia y confusión en el uso del vocabulario. Por ello, se recomienda acceder a materiales complementarios con los cuales los alumnos se sientan más identificados. Estos también pueden ser materiales impresos u obtenidos en la red. Asimismo, se recomienda el uso de diccionarios, siempre y cuando todos estos recursos estén actualizados y orientados a los alumnos.

3.3.3. Enfoque nocional-funcional²⁴

El aprendizaje de la lengua con propósito comunicativo tuvo su origen a principios de los años 70 en Europa como reacción a los métodos estructurales precedentes, con el objetivo principal de la comunicación y la enseñanza de la lengua a partir de las nociones y de las funciones (Sánchez, 2009). Se trata del enfoque nocional-funcional, una metodología que reposa todavía en los métodos de base estructuralista, pero que empieza a pensar en las necesidades del alumno y en promover la comunicación en contextos similares a los reales, buscando mejorar los métodos anteriores:

Los excelentes materiales elaborados por los lingüistas no habían dado, al parecer, los resultados previstos. Aprender idiomas seguía resultando una tarea tediosa, larga y llena de frustraciones y baches. Como era lógico esperar, se achacaba una buena parte de la culpa a los lingüistas. Contra toda lógica, la solución se busca de nuevo recurriendo al marco de la lingüística teórica (Pérez, 1992:332).

El principio del enfoque nocional-funcional está basado en el aprendizaje de palabras, oraciones y expresiones que son funcionales en el contexto real, es decir, para enfrentarse a eventos cotidianos en los que se requiere comunicarse en un idioma que no es el propio, una forma bastante utilizada para el aprendizaje del inglés (Estébanez, 1992). En el contexto europeo, este enfoque resulta bastante práctico, ya que permite a la persona tener

²⁴ También llamado nociofuncional.

una base lingüística que puede aplicar en el día a día, y, aun no teniendo un dominio total del idioma, puede cumplir la función más importante, comunicarse de forma tal que pueda ser entendida y, por lo tanto, que pueda llegar a satisfacer sus necesidades principales. Sin embargo, dominar eficazmente una lengua requiere de un aprendizaje que vaya más allá del ámbito propio de las necesidades más inmediatas del hablante y los conocimientos nociofuncionales del aprendiz deberán ser, por lo tanto, más amplios, ya que en el mundo real la comunicación es más extensa y específica.

En este sentido el enfoque nocional-funcional permite aprender a partir de lo necesario para poder comunicarse y no de complicadas estructuras del lenguaje que en la práctica muchas veces no tienen un uso inmediato. Dichas estructuras alargan el proceso de aprendizaje, haciéndolo más difícil y provocando que los estudiantes no vean un objetivo práctico a su aprendizaje, que está basado en la lingüística y no en el uso de la lengua.

Para el desarrollo de este método de aprendizaje se necesita disponer de un material ordenado de forma diferente a los de la metodología estructuralista. Según Pérez (1992), estos enfoques se caracterizan por lo siguiente:

- Primero, se enuncian las nociones generales y específicas en torno a las cuales se agruparán los contenidos del curso. En concreto el concepto de “noción” es excesivamente vago y, en este sentido, ha sido poco “operativo”. Es más apropiado hablar de áreas temáticas. De esta manera, es posible establecer las bases sobre las cuales operan las áreas y temas de aprendizaje.
- Segundo, las “funciones lingüísticas” siguen el nivel umbral de acuerdo con las necesidades de los estudiantes adultos que querían aprender una segunda lengua. Una de las primeras observaciones fue que muchas funciones estaban presentes en diferentes y diversas situaciones. De esta forma, funciones como *saludar*, *presentarse*, *conocer a alguien*, *cómo interactuar con extraños*, es decir, situaciones comunes del día a día, se cubrieron a través de este modelo de aprendizaje, aportando los conocimientos necesarios para la interacción en un entorno real.

- Tercero, una vez seleccionadas las nociones y funciones lingüísticas, se especificaron las estructuras lingüísticas que implican el desempeño de cada función. En este apartado también se pudo verificar que el desempeño de una única función comunicativa podría basarse en diferentes estructuras lingüísticas, dependiendo de factores como "estilo, registro, contexto", etc. En este sentido, aprender bajo este método permitía contextualizar los elementos sobre los que se trabaja para que el alumno pueda aprender.
- Finalmente, aquellas estructuras utilizadas para realizar funciones del lenguaje involucraban elementos gramaticales, por un lado, y elementos léxicos, por otro. En ambos casos, al final del proceso, se enfatizó el método de traducción. En cuanto a las estructuras subyacentes en las funciones, no se podía negar la conexión con el procedimiento más típico del método audio-oral.

De este modo, el enfoque nocional-funcional permite establecer el aprendizaje y ofrecer al estudiante el conocimiento necesario para que pueda interactuar según las funciones que va a cumplir, es decir basado en sus necesidades, y sienta, así, las bases hacia el enfoque comunicativo, que presenta una visualización e interacción de forma directa para la comunicación en el contexto real y que veremos en el siguiente epígrafe.

3.3.4. Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es una metodología que ofrece un modelo didáctico formulado para que los alumnos tengan la capacidad de entablar una comunicación real, abordando el conocimiento oral y escrito de la lengua de forma que ambas destrezas se complementen, y permitiendo al aprendiente ser lingüísticamente competente en la vida real, en circunstancias reales. Este enfoque surgió durante la primera mitad de los años 70 del siglo XX, para paliar las deficiencias que presentaban los métodos de base estructuralista (los métodos audio-oral, audiolingual y situacional), y con el objetivo de abordar la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde las nociones y las funciones de esta, así como desde la misma comunicación, tal como se queda patente en su propia nomenclatura:

Los enfoques comunicativos tienen su origen en los primeros años de la década de los 70 del siglo pasado. Surgieron en Europa como reacción a los métodos estructurales anteriores: el Audio lingual en Estados Unidos y el Situacional en Europa. Para los enfoques comunicativos el objetivo de la lengua es la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones (Martín Sánchez 2009: 67).

Según el Centro Virtual Cervantes (Instituto Cervantes, 2019), el enfoque comunicativo presenta una estrategia que combina el empleo de textos, grabaciones y materiales auténticos con la finalidad de incentivar un tipo de aprendizaje mediante la práctica que imita la realidad fuera del aula. A lo largo de los años, el enfoque comunicativo ha ido evolucionando, dando lugar al enfoque por tareas y al aprendizaje cooperativo, entre otros, tal como constatan Livingstone y Ferreira (2009: 93):

La evolución constante del enfoque comunicativo ha conducido al desarrollo de dos metodologías didácticas, la Enseñanza Mediante Tareas y el Aprendizaje Cooperativo. En un intento por convertir el aula en el escenario de procesos comunicativos reales, se propone la realización de las tareas de forma colaborativa como eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, el Centro Virtual Cervantes, en su *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Instituto Cervantes, 2019), señala que ya a finales de la década de los 60 aparecen las ideas que darían lugar al enfoque comunicativo:

El debilitamiento del enfoque oral y del método audio lingüe favorece el florecimiento de nuevas propuestas didácticas. A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos -C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. (Instituto Cervantes, 2019)

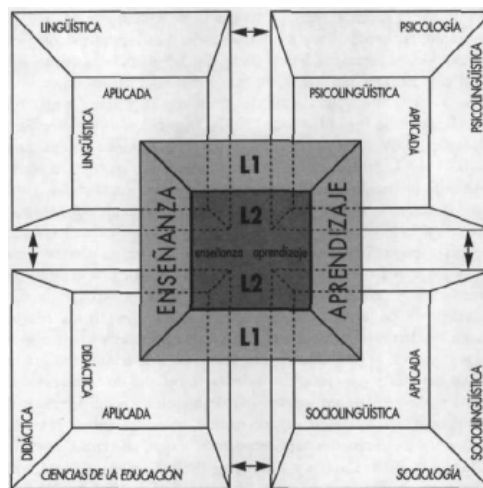
Este método de enseñanza-aprendizaje recoge aportaciones de diferentes disciplinas de investigación que complementan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las aportaciones de la lingüística funcional británica, la sociolingüística estadounidense y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística presentaron una importante base educativa que permitió el fomento del aprendizaje de una segunda lengua de manera más significativa y con un enfoque en la comunicación más que una mera competencia lingüística:

A instancias del Consejo de Europa, los académicos europeos aúnan sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el fruto recibe el nombre de enfoque comunicativo. (Instituto Cervantes, 2019)

El proceso de comunicación es algo complejo, pero, a su vez, es un proceso natural en nuestras interacciones diarias. Se trata de un proceso automático que se lleva a cabo con un propósito definido entre dos o más interlocutores que se encuentran en una situación concreta. Así, no es suficiente con simplemente aprender datos, reglas y vocabulario, sino que es fundamental que todo esto converja y se asimile con la finalidad de ser aplicado en un contexto específico, con interlocutores y en una situación concreta. Reproducir en el aula de lengua extranjera aquellas acciones que llevamos a cabo en la vida real es un reto al que es posible aproximarse a través de tareas diseñadas especialmente para este fin:

Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma; por ejemplo, consultar un horario para saber si hay vuelos directos de Barcelona a Singapur, y no, por ejemplo, para poder responder a las preguntas del libro. La interacción oral entre los alumnos es muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase. (Instituto Cervantes, 2019)

El progreso que se ha obtenido desde la teoría a la práctica del proceso de aprendizaje que va desde lo específico hasta lo gradual y desde su entorno periférico hasta la parte central en la cual convergen las cuatro aportaciones de las disciplinas básicas y sus disciplinas aplicadas correspondientes puede verse en el siguiente diagrama:



*1 Relaciones inter y multidisciplinares del estudio y la práctica de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua
(Sánchez, 1994: 27)*

En la ilustración se establecen las relaciones existentes entre la enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua (L2), las relaciones multidisciplinares como la lingüística aplicada,

la psicolingüística, la sociolingüística y la didáctica aplicada, siendo todos ellos elementos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje respectivamente.

En China se hace cada vez más esencial establecer el aprendizaje del español por razones culturales, sociales y económicas, por lo tanto, el aprendizaje del español exige un conocimiento social, cultural, tecnológico y económico de la lengua, creando un escenario en el que se hace necesario que los estudiantes del idioma aprendan de tal manera que establezcan la comunicación de forma adecuada. Así, en una lengua tan lejana de la española como es la china, la enseñanza de la cultura en el contexto comunicativo se hace indispensable:

La competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas es sólo un eslabón, quizás muy pequeño, pero importantísimo, en esta cadena del entendimiento cultural (...) Debe resaltarse su importancia en todos los contextos donde se imparte una enseñanza de idiomas, pero tal vez sea un contexto como el chino el que merezca la atención especial de un análisis de este concepto. (Sánchez Griñán, 2008: 404).

No obstante, los procesos de aprendizaje deben pasar de ser un tema netamente curricular a un aprendizaje funcional, por lo que el enfoque de enseñanza y aprendizaje en el contexto comunicativo toma un gran peso como método para la enseñanza del idioma español tanto en China como en el resto del mundo (Vila & y de Lengua, 2006). El español como lengua extranjera se hace más efectivo si se logran aplicar estrategias educativas que permitan ampliar el aprendizaje, así se lograría mejorar este proceso mediante la introducción de elementos que simulen una situación real o que permitan desarrollar un aprendizaje que complemente el proceso, es decir, crear una necesidad de aprender el idioma para poder comprender el tema del cual se habla, tanto en el contexto escrito, como oral:

Si la lengua se aprende haciendo cosas con ella cuando alguien enseña a hacerlas mejor de cómo se hace y, en la escuela, aquello que se hace es enseñar y aprender, el corolario subsiguiente es que cuando una criatura en la escuela aprende cualquier contenido, no sólo aprende el contenido, sino que de “rebote”, subsidiariamente, aprende la lengua que vehicula dicho contenido (Vila & y de Lengua, 2006: 6).

De este modo la enseñanza debe presentar un contexto que se centre en el alumnado y en sus necesidades, para que se pueda promover la comunicación en la lengua meta,

trabajando mediante actividades comunicativas y didácticas, que presenten elementos reales que permitan mejorar la comprensión de los sonidos, y la pronunciación, así como la lectura y escritura en este idioma.

Partiendo del hecho de que no existe una metodología perfecta e infalible para establecer un proceso educativo cien por cien efectivo, queda claro que el proceso de enseñanza de un segundo idioma presenta una gran dificultad, según Martín Sánchez (2009). La metodología que aplicamos para la enseñanza del español como lengua extranjera no es

Sino un saber hacer y adaptación constante de métodos, teorías, enfoques y estilos de enseñanza-aprendizaje, y partiendo de los presupuestos metodológicos actuales, me inclino a presentar el enfoque comunicativo como el marco metodológico ideal de actuación docente, al entender que el objetivo educativo del profesor de lengua extranjera es que sus alumnos alcancen una competencia comunicativa plena (Martín Sánchez, 2009: 17).

Esto implica que para que se desarrolle una competencia lingüística hay que contar con un contexto en el que la comunicación sea la meta final, teniendo en cuenta las características de los alumnos, de sus necesidades y de las condiciones en las que se encuentren para establecer una intención comunicativa

El método ideal debe asumir las teorías y planteamientos metodológicos anteriores y, reconociendo las aportaciones de cada uno de ellos, adoptar la teoría del interaccionismo social, porque así se aúnan las capacidades innatas del ser humano para aprender una lengua extranjera con el hecho imponderable de vivir y comunicarse en una sociedad y contexto concretos (Martín Sánchez, 2009: 20).

De este modo se podría decir que el método ideal para establecer un proceso comunicativo basado en la enseñanza del español como segundo idioma en un contexto extranjero debe enfocarse y adaptarse a los principios metodológicos que mantengan un enfoque práctico e interactivo que permita desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes.

En el caso chino se debe producir un proceso de aprendizaje que permita generar una comunicación efectiva, que supere la comprensión de la gramática y el significado de las palabras, pero en el que estas tengan un sentido funcional y práctico, más allá de la conceptualización gramatical:

La lengua comienza a concebirse básicamente como un instrumento de comunicación y, por lo tanto, el énfasis de la enseñanza de una lengua extranjera pasa a ser el desarrollo de la

competencia comunicativa de los alumnos. Su característica fundamental es que basa el aprendizaje de la lengua en necesidades comunicativas reales a las cuales el aprendiz de la lengua extranjera dará cumplimiento en dicha lengua (Livingstone y Ferreira, 2009: 95).

Para poder cubrir estas “necesidades comunicativas reales” es indispensable tener en cuenta también un enfoque cultural. Este acercamiento cultural a la lengua permitirá al aprendiente abordar el aprendizaje de la lengua desde una comunicación significativa. En el caso del entorno chino se puede establecer un proceso de aprendizaje en el cual se fomente una metodología que presente elementos de la cultura hispana y que fomente el aprendizaje tanto del idioma como ente comunicativo como el cultivo del conocimiento de la cultura que envuelve ese idioma.

Germany y Ferreira (1999) sostienen que el proceso de enseñanza y de aprendizaje de lenguas se puede plantear desde dos perspectivas: una perspectiva idealista y una perspectiva pragmática. De este modo, la visión idealista de la lengua se centra en los elementos afectivos del idioma, mientras que la pragmática lo hace en la funcionalidad de esta. Adicionalmente, para que el estudiante saque el máximo provecho del idioma que está aprendiendo, el proceso de aprendizaje debe estar asociado a una base cultural sólida. De este modo se lograría complementar el proceso educativo de manera más eficiente:

El desarrollo de una metodología específica no es una manera efectiva de aproximarse al proceso de aprendizaje y enseñanza del español como segunda lengua, más bien es la aplicación de una metodología que combine los elementos resaltantes del aprendizaje y que considere a los alumnos. Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por estos tres principios:

- Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
- Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación. (Instituto Cervantes 2019)

Estos principios establecidos por el Instituto Cervantes permiten el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje más efectivo en el que se pueda establecer una

necesidad de comunicación, ofrecer al alumnado la libertad de hablar según su propio pensamiento y obtener un análisis de lo aplicado para que se pueda mejorar.

3.3.5. Método integral

Basado en la integración del método comunicativo centrado en el contenido, el método integral fue propuesto por Sánchez (1993) con la intención de buscar una manera más adecuada de abordar el enfoque comunicativo de la lengua, acercándose mucho al enfoque por tareas, ya que presenta características tales como el aprendizaje de la lengua extranjera a partir del uso real de la misma y el fomento de su uso. En cuanto a la propuesta de actividades que hace, postula porque las actividades estén estrechamente relacionadas con la comunicación, y, en segunda instancia, con los contenidos. Además, plantea que durante el aprendizaje se incluyan de manera constante, los procesos de comunicación. Finalmente, aboga por los programas de inmersión lingüística.

3.3.6. Enfoque por tareas

El aprendizaje de la lengua a través del enfoque por tareas tiene como finalidad que el aprendizaje se dé a través del uso real de la lengua y no a partir de los niveles descriptivos de esta. Este enfoque nació durante la década de los 90 a partir de la evolución del enfoque comunicativo; a partir de este momento, se difunde como uno de los principales enfoques para ser aplicados al aprendizaje de ELE. Su efectividad ha permitido establecer procesos en los que las tareas que se realizan permiten simular actividades reales, lo que genera un mejor aprendizaje.

Desde sus inicios se plantea que la lengua es en sí un medio para comunicarse y el estudiante se encuentra inmerso en un proceso de aprendizaje lingüístico en el que se ve obligado a usar de la lengua en situaciones reales de comunicación, lo que permite afianzar el aprendizaje y que los estudiantes puedan mejorar su capacidad de entendimiento (Martín Sánchez, 2009). Este enfoque permite el desarrollo de la competencia comunicativa en sus diferentes variantes como lo son la competencia lingüística, competencia discursiva, competencia sociolingüística y competencia estratégica. Al mismo tiempo, permite que el uso de la lengua sea integral al exigir que el

estudiante tenga que utilizar sus conocimientos previos, desarrolle al máximo sus habilidades y destrezas comunicacionales y se vea motivado a aprender. Por otra parte, el enfoque por tareas plantea una distinción entre los contenidos que son requeridos en el proceso de comunicación de otros en los que la comunicación se ve reducida al conocimiento meramente estructural. Además, incorpora el elemento cognitivo del aprendizaje que implica la adquisición de una lengua extranjera e introduce mecanismos para el uso práctico de la lengua.

Para aplicar el enfoque por tareas es preciso plantear el objetivo de la secuencia de trabajo con un sentido práctico, de este modo, la ejecución de las tareas permite establecer un proceso en el que se produce el aprendizaje por la acción y la práctica. Los ejercicios pueden ser sencillos o complejos, dependiendo del nivel en el que se establezcan las prácticas, siempre y cuando se encuentren entrelazadas entre sí. Así, en la secuencia de tareas que tiene que realizar el aprendiente se deben combinar tareas comunicativas, lingüísticas y socioculturales (Sánchez, 1994): las tareas comunicativas permiten establecer un proceso en el que, de forma práctica, se puede crear una interacción en la que el lenguaje se presenta como un elemento fundamental; las tareas lingüísticas permiten fomentar el aprendizaje técnico, que ya viene practicándose mediante las tareas comunicativas; finalmente, las tareas socioculturales facilitan el aprendizaje de las costumbres y comportamientos de los hablantes nativos de la lengua.

3.3.7. Enfoque orientado a la acción

El enfoque orientado a la acción permite el aprendizaje a través de la práctica dentro de un contexto real donde, a medida que los estudiantes aprenden la lengua extranjera, también desarrollan una actividad como agentes sociales, formando parte de un entorno en el que interactúan. De este modo, a través de este enfoque los estudiantes se conciben como parte de la dinámica social en la que deben cumplir con un rol específico, este rol acarrea una interacción constante. La necesidad de comunicación puede establecer este rol, haciendo que la lengua sea una parte fundamental de este proceso, y no un elemento apartado de este (Martín Sánchez, 2009).

Así, la lengua tiene un uso práctico dentro de contextos sociales, haciendo que esta tenga relevancia y que el aprendizaje no se produzca en situaciones que se apartan de la necesidad de uso de la lengua como método para la comunicación y el contacto social. En este contexto, el aprendizaje de la lengua a través de su uso tiene mucho más sentido para el alumno porque se basa en usos reales de la misma, y, por tanto, se obtiene un resultado específico, donde la necesidad de comunicación hace que, al igual que en la lengua nativa, se produzca un aprendizaje en el que el proceso comunicativo cuenta con una aproximación práctica. Todo ello permite el desarrollo de una serie de competencias y destrezas que son necesarias para una comunicación efectiva. De esta manera, se combinan las competencias comunicativas, el contexto de la lengua, las estrategias de aprendizaje y las tareas que definen la acción del individuo en el acto comunicativo (Germany y Ferreira, 1999).

En las competencias generales, los estudiantes de una lengua extranjera adquieren conocimientos que se extraen de la experiencia, además de aquellos conocimientos formales que se adquieren en el proceso de estudio. Por su parte, las destrezas y habilidades necesarias se adquieren a través de la metodología del “saber hacer”. De esta forma, la práctica, la acción y el ejercicio de los conocimientos permite complementar el aprendizaje.

3.4. Actividades imprescindibles para trabajar la comunicación

3.4.1. Actividades de vacío de la información

Las tres condiciones para garantizar una comunicación real en el aula son el vacío de información, la libertad de expresión y la retroalimentación (Instituto Cervantes, 2019). El vacío de información dentro de un aula se da a partir de situaciones en las que provoquen interacción debida a dudas que le surjan al alumno, de no poder predecir la respuesta en una interacción, y de tener más alternativas en las respuestas esperadas en cuanto a la libertad de expresión (Johnson, 1979: 202). Johnson establece, por una parte, que el vacío de información implica que el oyente tiene dudas acerca de la información que va a recibir y, por otra, que la libertad de expresión puede garantizar el vacío de

información. Por su parte, Krashen (1982: 66) señala que, si el *input* es demasiado familiar para los alumnos, si ya saben o conocen completamente la información, perderán el interés y no atenderán. Tenemos que proveer, pues, la información que los alumnos realmente necesiten leer o escuchar es imprescindible.

En el contexto específico de China, hay que tener en cuenta que en las universidades los grupos son, como es obvio, monoculturales, y que los alumnos asisten siempre a las mismas clases con los mismos compañeros durante los 3 o 4 años universitarios (y, en muchos casos, también comparten residencia o pisos). Esta situación limitará, en parte, las actividades de vacío de información, ya que estas deberán alejarse de la realidad de los alumnos, tanto en lo referente a la interculturalidad, como en lo referente a los datos sobre información personal, (incluso sobre sus hábitos y gustos), puesto que esta información ya es conocida por los alumnos y la libertad de expresión no puede garantizar el vacío de información en este contexto. No ocurre así en aulas multiculturales en las que los alumnos desconocen mucha de la información cultural y personal de sus compañeros, y así lo contemplan la mayoría de los manuales, por lo tanto, un manual para el contexto chino, para garantizar una comunicación real y eficiente, necesitará ciertas adaptaciones que garanticen el vacío de información.

3.4.2. Actividades para trabajar el control del discurso

Uno de los principales problemas pendientes de solucionar que se detectan en el enfoque por tareas está relacionado con el contexto en el que se realiza el aprendizaje. Butler (2011:48) pone en entredicho la consecución de las tareas por parte de los alumnos en el caso de que estas estén planteadas de forma que se puedan terminar en su propia lengua materna y crean que es la manera más efectiva de hacerlo. En este sentido, Ellis (2016:48) plantea que hay que distinguir entre las tareas basadas en *input* y aquellas que están basadas en *output*: para realizar tareas basadas en *inputs*, es decir, tareas en las que los alumnos solo tienen que escuchar o leer, un grupo monolingüe y monocultural puede realizarlas perfectamente, mientras que aquellas tareas basadas en *output* funcionan mejor con grupos multilingües y multiculturales. Desgraciadamente, en un contexto

monocultural como el que estamos abordando en este trabajo, la propuesta de Ellis no puede llevarse a cabo. No obstante, es cierto lo que señala Butler: el problema fundamental de la aplicación del enfoque por tareas en un contexto monolingüe es garantizar el uso significativo de la lengua meta. Para paliar este problema, Gu (2011: 248) propone la participación de los docentes en las tareas, a fin de que no se pierda el sentido de *output* y la negociación cuando estas se realizan con grupos monoculturales y monolingües. La presencia del profesor en la consecución de las tareas garantizaría que los alumnos usaran la lengua meta, así como un mejor aprendizaje del uso correcto y adecuado de la misma.

Sin embargo, la diferencia jerárquica entre docentes y alumnos podría presentar algunos problemas, como por ejemplo que las oportunidades para hablar y participar de los estudiantes se vieran menguadas por la presencia del docente que, al tener un mayor dominio de la lengua podría tender a hablar que los alumnos y a tomar el control de la comunicación. Para evitar esta situación Gu (2011) propone dos soluciones: en primer lugar, habría que garantizar que los alumnos obtuvieran el control de la información, es decir, la información necesaria para cumplir las tareas estaría en manos del alumnado; y, en segundo lugar, el alumnado debería disponer del tiempo suficiente para que se prepararan bien y pudieran expresar de mejor manera sus opiniones, una forma especialmente útil en las tareas de negociación.

En suma, el contexto específico en el cual se desarrollan las clases es un factor que no podemos ignorar cuando proponemos aplicar ciertos enfoques o ciertas metodologías para el aprendizaje de la lengua extranjera.

4. Los manuales

4.1. Análisis de los manuales

En el aprendizaje de una lengua extranjera influyen múltiples factores: la propia dificultad del aprendizaje de una LE producida por las muy diversas situaciones a las que se tienen que enfrentar los hablantes; los diferentes estilos de enseñanza acordes con las necesidades de los estudiantes y los niveles que presentan; la motivación, los recursos y

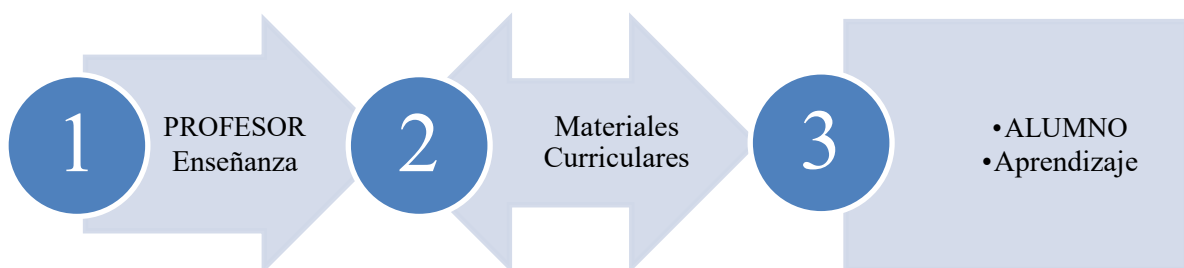
los materiales disponibles para la enseñanza y aprendizaje; o las dinámicas de la comunicación:

La comunicación humana depende del conocimiento compartido del mundo que tienen los hablantes. Todos tenemos en común universales humanos que caracterizamos por nuestras propias culturas, haciendo que cada una de estas adquiera un valor específico y único (García, 2004:23).

Es necesario, por tanto, contar con materiales didácticos que permitan mejorar el proceso de aprendizaje según los valores y capacidades de los estudiantes. Una vez analizadas las necesidades se pueden establecer los lineamientos educativos y se pueden desarrollar materiales que permitirán fomentar un ambiente educativo significativo. Está basado en un modelo objetivo o subjetivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de materiales de apoyo que fomenten las condiciones positivas para el aprendizaje de los alumnos y, de esta manera, lograr los objetivos propuestos. Por su parte, el material didáctico debe presentar ciertas características:

El material didáctico se suele emplear como nexo o elemento de unión entre el docente y/o discente y la realidad. Lo ideal sería que toda enseñanza y aprendizaje se realizara en contacto con la vida real, pero no siempre es posible ni aconsejable y por eso recurrimos a una serie de medios, recursos o materiales que nos sirven de puente entre lo que se enseña y aprende y el mundo real (Madrid Fernández, 2001: 23).

Estos materiales permiten sustituir la realidad emulando las condiciones en las que la realidad se puede presentar a los alumnos, haciendo más fácil la objetivación, por lo que, en general, cuando hablamos de materiales estamos hablando de los medios de aprendizaje, los recursos didácticos, las ayudas didácticas, los medios educativos, el material didáctico o el material curricular que sirve de apoyo o como instrumento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.



Tal como ya se ha dicho, los materiales didácticos reflejan la realidad y ofrecen a los estudiantes un aprendizaje basado en el “ensayo” de experiencias como hablantes de la LE, de modo que, tal y como señala Araya (2007), para ello deben incluir también elementos de la cultura a la cual pertenece la lengua:

El componente cultural siempre debe presentarse en los otros componentes [componentes formales y funcionales]. Lengua y cultura van juntas para comunicar significados sociales. Esto significa que el idioma debe presentarse en situaciones significativas de acuerdo con los contextos culturales apropiados (Araya, 2007: 20).

De este modo se logra fomentar un proceso educativo más realista que permite desarrollar materiales apropiados que fomenten el desarrollo de los estudiantes en su aprendizaje y, por ende, el método de enseñanza aplicado por los profesores permite el uso correcto de los materiales didácticos.

Según Madrid Fernández (2001), el material didáctico o curricular que presenta una mayor efectividad es aquel que facilita el aprendizaje de nuevas habilidades intelectuales, el que fomenta el dominio de técnicas y disciplinas mediante el planteamiento de prototipos que permitan simular la construcción del conocimiento y de los diferentes saberes:

En contextos de aula, los medios y recursos didácticos que empleen profesores y alumnos para la enseñanza y aprendizaje son de vital importancia porque condicionan la eficacia del programa didáctico y el aprendizaje que experimenta el alumnado (...) los materiales también crean ‘condiciones para que los maestros y los estudiantes interactúen como seres humanos dentro de un clima donde los hombres dominan el ambiente (Madrid Fernández, 2001: 41).

Los materiales didácticos según Madrid Fernández tienen las siguientes características:

- Permiten aproximar al alumno a la realidad o a lo más parecido a aquella realidad que se desea enseñar.
- Si los materiales son idóneos y se emplean de manera apropiada, motivan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Estos pueden facilitar el aprendizaje de conceptos y permiten mejorar la retentiva de los alumnos.
- Permiten desarrollar procedimientos y estrategias para la formación de valores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.
- Es un elemento que permite ilustrar y representar de manera intuitiva aquello que se explica de manera verbal, lo que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje

- Permite fijar la lección y mejorar el proceso de aprendizaje (Madrid Fernández, 2001: 39)

Por su parte, Yubero (2010) indica que la actuación del docente debe basarse fomentando condiciones clave para el aprendizaje: que el aprendizaje sea significativo, y que el estudiante mantenga un papel activo dentro del proceso. Así, los materiales didácticos deben permitir alcanzar estas dos condiciones, ya que requieren de la participación del alumno y convierten la experiencia en algo significativo:

Los materiales didácticos han ocupado y siguen ocupando un lugar importante para la enseñanza (...) Dichos materiales desarrollan la continuidad de pensamiento, hacen que el aprendizaje sea más duradero y brindan una experiencia real que estimula la actividad de los alumnos; aportan, además, experiencias que se obtienen fácilmente mediante diversos medios y ello ofrece un alto grado de interés para los alumnos; evalúan conocimientos y habilidades, así como proveen entornos para la expresión y la creación (Polanco y Rodríguez, 2017:16).

Como indica Madrid Fernández (2001: 39), entre los materiales didácticos más usados se pueden establecer los siguientes:

- La pizarra o encerado
- El retroproyector, las transparencias, el proyector digital (“cañón”)
- Los libros de texto, de consulta, de ejercicios, etc.
- El laboratorio de idiomas, la sala de ordenadores y la sala multimedia: grabaciones, proyecciones, radio, TV, videos, programas de ordenador, internet, etc.
- Las revistas y periódicos: artículos, “abstracts”, noticias, reportajes, anuncios,
- El franelograma y plastigrama; los “flashcards” y rótulos móviles
- Organigramas, posters, murales, láminas, etc.
- Objetos reales o en miniatura
- “Realia”: cupones, tickets, folletos, trípticos, impresos, instancias, anuncios, fotos de carteles, recortes, etc.
- Diapositivas, filminas, fotos, postales
- Viajes al país, visitas y excursiones: visitas a museos, monumentos, contactos con nativos, etc. (Madrid Fernández, 2001:39)

Aunque algunos de estos materiales están quedando ya obsoletos, vemos que entre ellos aparecen los manuales o libros de texto, que siguen utilizándose en el aula, ya sea en formato papel o en formato digital. Entre los principales tipos de libros encontramos los siguientes (Madrid Fernández, 2001: 23):

- a) Libros de texto: presentan una forma convencional de enseñar idiomas, presentando ejercicios y teoría que permiten practicar y mejorar el aprendizaje.
- b) Libros de profesiones y oficios: Se basan en libros para la comprensión oral y escrita sobre temas profesionales y lenguaje técnico.
- c) Libros de ejercicios: Estos libros permiten mejorar la comprensión lectora, escrita y permiten realizar prácticas que mejoren el aprendizaje.
- d) Materiales para el autoaprendizaje: Fomentan el aprendizaje de las personas que desean aprender por su propia cuenta
- e) Diccionarios: Permiten traducir directamente las palabras
- f) Libros de lectura: fomentan el aprendizaje mediante la práctica directa. Se desarrollan la comprensión escrita.
- g) Materiales de apoyo gramatical: Este tipo de libro de apoyo permite el desarrollo de la comprensión gramatical.
- h) Materiales lúdicos: Este tipo de libros presentan ejercicios de aprendizaje interactivos mediante juegos.
- i) Materiales de orientación y apoyo: para complementar el aprendizaje
- j) Cultura y literatura: Permiten establecer elementos de las culturas que se desenvuelven en las regiones en las que se hablan los idiomas que se van a aprender.

En esta investigación se ha decidido analizar los manuales de ELE debido a que son la herramienta principal utilizada por los profesores chinos en la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Esta herramienta es la principal guía tanto para los profesores como para los alumnos, y, por ello, requiere de un tratamiento especial en cuanto a su adaptación al contexto chino de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, nos interesa especialmente saber si los manuales se han adaptado de forma coherente. Además, no hay que olvidar que los sujetos implicados en el proceso de aprendizaje no son únicamente los alumnos, sino que también forman parte de este los docentes y la dirección de los centros. Un análisis y una evaluación de los materiales debe, por lo tanto, tenerlos en cuenta, es necesario analizar y evaluar los materiales desde el punto de todos los actores implicados en el proceso.

Las listas de preguntas para la evaluación de los materiales de enseñanza son un buen instrumento para poder observarlos de forma crítica. En este sentido Grant (1987) propone siguientes tres tablas con preguntas: la primera para evaluar los materiales de

enseñanza orientada a los estudiantes, la segunda para evaluar los materiales de enseñanza orientada a los docentes, y la tercera orientada al plan de estudio y los exámenes. En las siguientes páginas se pueden observar las tres tablas:

Tabla 9 Tabla de evaluación de los materiales de enseñanza orientada a los estudiantes (traducción propia a partir de Grant, 1987: 122)

¿Los materiales se adaptan a los alumnos?				
1.	¿Son atractivos? ¿Generalmente agradan a los alumnos?	Sí	No	Parcialmente
2.	¿Los contenidos culturales son aceptables?	Sí	No	Parcialmente
3.	¿Reflejan las necesidades y los intereses de los alumnos?	Sí	No	Parcialmente
4.	¿Son adecuados al nivel correspondiente?	Sí	No	Parcialmente
5.	¿Tienen una extensión adecuada?	Sí	No	Parcialmente
6.	¿Tienen características físicas apropiadas (por ejemplo, es durable)?	Sí	No	Parcialmente
7.	¿Existen suficientes materiales auténticos con los que los aprendientes pueden notar su relevancia en la vida real?	Sí	No	Parcialmente
8.	¿Hay equilibrio entre los conocimientos lingüísticos y el uso de la lengua?	Sí	No	Parcialmente
9.	¿Hay un equilibrio tal entre las destrezas lingüísticas que el desarrollo de una de ellas puede favorecer el desarrollo de las demás?	Sí	No	Parcialmente
10.	¿Tienen suficientes actividades comunicativas que animan a los alumnos a usar la lengua de forma independiente?	Sí	No	Parcialmente

Cada respuesta afirmativa conlleva un puntaje de 2, las respuestas negativas, de 0, y responder “parcialmente”, 1.

Tabla 10 Tabla de evaluación de los materiales de enseñanza orientada a los docentes (traducción propia a partir de Grant, 1987: 124)

¿Los materiales se adaptan a los docentes?				
1.	¿Generalmente estás contento con sus contenidos y con su diseño?	Sí	No	Parcialmente
2.	¿Cuentan con un libro del profesor adecuado y claro, con claves y actividades adicionales que favorezcan el uso de distintas metodologías docentes?	Sí	No	Parcialmente
3.	¿Puedes utilizar los materiales sin consultar el libro del profesor?	Sí	No	Parcialmente
4.	¿Los enfoques y las metodologías recomendados son adecuados para tus alumnos y clases?	Sí	No	Parcialmente
5.	¿Los enfoques pueden adaptarse fácilmente?	Sí	No	Parcialmente
6.	¿El uso de los materiales requiere poco o ningún tiempo de preparación?	Sí	No	Parcialmente
7.	¿Hay materiales adicionales como audios, cuadros de ejercicios y videos?	Sí	No	Parcialmente
8.	¿Tienen suficientes contenidos para la revisión y las pruebas?	Sí	No	Parcialmente
9.	¿Los materiales usan el enfoque espiral en el que los ítems son revisados regularmente y usados en distintos contextos?	Sí	No	Parcialmente
10.	¿Está recomendado por tus compañeros?	Sí	No	Parcialmente

Cada respuesta afirmativa conlleva un puntaje de 2, las respuestas negativas, de 0, y responder “parcialmente”, 1.

*Tabla 11 Tabla de evaluación de los materiales de enseñanza orientada hacia el plan de estudio y los exámenes
 (Traducción propia a partir de Grant, 1987: 126)*

¿Los materiales se adaptan al plan de estudio y a los exámenes?			
1. ¿Los materiales están recomendados o aprobados por las autoridades?	Sí	No	Parcialmente
2. ¿Los materiales siguen el plan de estudio de una manera creativa?	Sí	No	Parcialmente
3. ¿Los materiales están bien graduados estructurados y cubren el sistema de la lengua?	Sí	No	Parcialmente
4. Si los materiales ofrecen más contenidos que el plan de estudios, ¿resulta una mejora?	Sí	No	Parcialmente
5. ¿Las actividades, la metodología y los contenidos están bien planteados y ejecutados?	Sí	No	Parcialmente
6. ¿Están preparados especialmente para un examen objetivo?	Sí	No	Parcialmente
7. ¿Las metodologías que usan los materiales favorecen a los alumnos en la preparación de exámenes?	Sí	No	Parcialmente
8. ¿Muestran un buen equilibrio entre lo que requiere el examen y las necesidades de los alumnos?	Sí	No	Parcialmente
9. ¿Permiten practicar suficientemente para el examen?	Sí	No	Parcialmente
10. ¿Contienen consejos útiles para el examen?	Sí	No	Parcialmente

Cada respuesta afirmativa conlleva un puntaje de 2, las respuestas negativas, de 0, y responder “parcialmente”, 1.

Las primeras tablas de Grant sobre el análisis de necesidades de los alumnos y profesores nos parecen adecuadas para nuestro estudio, pero en cuanto a la tercera tabla acerca del plan de estudio y los exámenes, se identifica un problema relacionado con que la mayoría de los manuales importados de ELE corresponden al *Marco Común Europeo de Referencia* y al *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y, sin embargo, en el contexto chino, especialmente en las universidades, se emplea el programa de enseñanza de las escuelas de educación superior. Por lo tanto, para poder revisar esta dimensión de los materiales en este trabajo nos inclinamos por los principios presentados por Cheng y Sun (2011: 96): el principio de eficacia y el principio de eficiencia.

El principio de eficacia se basa en analizar si un manual alcanza el efecto planteado. Tomemos el ejemplo que Cheng y Sun (2011: 97) ponen sobre la eficacia de un manual: si el plan de estudios estipula un vocabulario de 2.000 palabras para los alumnos y un manual solo contiene 1.500, ese manual no cumple con el principio de eficacia; por otro lado, el principio de eficiencia se basa en analizar si un manual cumple las necesidades de los alumnos mejor que otros manuales (Cheng y Sun, 2011: 97). Los autores exponen que, en casos reales, podemos analizar la eficiencia a través de la calificación contrastiva de los alumnos que usan manuales distintos. No obstante, también afirman que, en los casos empíricos, es sumamente difícil analizar la eficiencia de dichos manuales.

Basándonos en los principios de eficacia y eficiencia de Cheng y Sun y los objetivos de que nos hemos planteado para la elaboración de este trabajo, adoptaremos estos dos principios:

- Principio de eficacia: analizar si un manual es adecuado para el nivel destinado.
- Principio de eficiencia: analizar si un manual cumple el objetivo del curso de una asignatura determinada, es decir, si un manual destinado a la asignatura de expresión oral debería tener más actividades de comunicación que otros manuales.

1.2.4. Uso del análisis contrastivo en el diseño de manuales de lengua extranjera

Durante el proceso de aprendizaje de un idioma, el orden en el que este se desarrolla, así como el diseño de técnicas de aprendizaje presenta sus propias características. El orden

de adquisición de una lengua extranjera de niños y de adultos es similar y no existen grandes diferencias entre los aprendices de distintas lenguas extranjeras (Gass & Selinker, 2008:110). No obstante, Xu (2010:226) sostiene que el diseño de la mayoría de los manuales está basado en factores como la regulación de la adquisición de una lengua extranjera y los objetivos de los manuales trazan formas de enseñanza para satisfacer las características de la L2 y no para satisfacer las necesidades del estudiante. Esto dificulta la capacidad de diseñar un manual que esté basado en la diferencia que hay entre la L1 y la L2. Para solventar este problema, Xu (2010: 226) propone diseñar los manuales según las regulaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y la estructura propia de la lengua materna, poniendo el foco en las diferencias entre la L1 y la L2.

En concreto, como ejemplo, podemos observar el uso extensivo del análisis contrastivo en los manuales de lenguas extranjeras, como los de inglés de Bao (1973) y Zou (1982). En las unidades de pronunciación se proporcionan las explicaciones de las diferencias entre los fonemas del chino y del inglés. Por su parte, y ya concretando en el español, en el caso del manual Español Moderno (2014) se proporcionan las explicaciones del análisis contrastivo, tanto en los conocimientos fonéticos como gramaticales, lo que facilita el proceso de aprendizaje.

En este sentido, Marton (1981:124) destaca que en algunas tareas gramaticales el análisis contrastivo resulta de gran utilidad como recurso de aprendizaje, y lo mismo ocurrirá si lo aplican los responsables de currículos y programas de cursos de lengua extranjera. Así mismo, Xu (2010: 227) también analiza el uso del análisis contrastivo en la renovación de los manuales, de modo que se podría aplicar este análisis para cubrir las dificultades que los aprendientes encuentran en ediciones antiguas, con el propósito de mejorar el potencial de la enseñanza.

En conclusión, aunque el análisis contrastivo sirve para predecir precisamente las dificultades con las que se encontrarán los aprendientes, también podemos usarlo para explicar los errores de transferencia de la lengua nativa y predecir algunas dificultades concretas. En la enseñanza de una lengua extranjera, el análisis contrastivo presenta un

elemento que permite mejorar la capacidad de aprendizaje, y a su vez, permite el desarrollo y diseño de manuales, permitiendo actualizarlos y mejorar la calidad de la enseñanza a través de estas herramientas. Por ende, el análisis contrastivo sigue teniendo gran utilidad, especialmente en los niveles iniciales y básicos donde el contraste que presentan los análisis permite poner en perspectiva las características del lenguaje y, por tanto, permite desarrollar mejor el aprendizaje enriqueciéndose mediante este proceso.

4.2. Adaptación de manuales

La adaptación de manuales para China hoy en día se presenta a través de un paradigma de enseñanza y comunicación eclético. Esta visión es importante a la hora de concebir la comunicación como una parte esencial de la validez de la tradición y los métodos *opuestos* a dicha tradición de enseñanza en las aulas chinas. Existe, está claro, un conflicto entre las clases lideradas por profesores nativos, en las cuales se suele utilizar el método comunicativo, y las clases lideradas por profesores chinos, que siguen métodos tradicionales. Una transición entre ambos métodos obraría en beneficio tanto de los estudiantes como de los profesores. Dentro del contexto universitario chino, lo más razonable sería, pues, aplicar un diálogo activo entre profesores chinos y profesores nativos de español, con la intención de diseñar las estrategias más apropiadas sobre la aplicación de los métodos y actividades comunicativos.

Las razones que están en la raíz de esta situación las encontramos, por un lado, en el contexto monocultural y monolingüe de la enseñanza de español en China y, por otro lado, en el Examen Nacional para Estudiantes de Grado en Filología Española (全国高校西班牙语专业等级考试 *Quan Guo Xiao Xi Ban Ya Yu Zhuan Ye Deng Ji Kao Shi*). Tras un análisis de contenido del examen, concluimos que este tiene las siguientes características:

- No es un examen comunicativo, en ninguna parte del examen aparece un contenido orientado a la comunicación cotidiana.
- Se centra en la gramática rígida. Esto podemos observarlo en las muestras del examen, sobre todo en el nivel 4, dado que la mayoría de las preguntas

gramaticales se basan en frases descontextualizadas.

- La lengua del examen es estándar; como no es comunicativo, no aparecen muestras de registro coloquial.
- La parte de traducción tiene un gran peso en el examen: 39% en traducción de español a chino y 30% en traducción de chino a español, y el 100% en la parte oral del nivel 8.

Los contenidos y materiales que contiene el examen no están relacionados con la realidad social actual de los países hispanos: en el nivel 8, los conocimientos culturales son conocimientos objetivos literarios, socioculturales, políticos y geográficos y, en el nivel 4, no se incluye ningún tipo de conocimiento cultural. El impacto del examen es evidente en los contenidos trabajados en clase, por tanto, no es suficiente con que los contenidos se presenten de una manera estructurada en los libros chinos de enseñanza de español, sino que se precisa de un debate amplio que implique la participación de los profesores chinos, los profesores nativos, los alumnos, etc., para que, de esta manera, pueda haber una interconexión coherente de los diversos contenidos, así como de la combinación de las metodologías de enseñanza. Así pues, partiendo de los objetivos del programa de las universidades chinas, es necesario realizar las transformaciones necesarias en los manuales existentes para permitir la introducción del método comunicativo sin cortar de raíz los procedimientos de aprendizaje que forman parte del estilo de enseñanza al que están más habituados los aprendientes chinos de español.

Para realizar este proceso, se pueden aplicar dos fases diferenciadas:

- (1) En la primera se abriría el diálogo entre los profesores chinos y los nativos. Aquí, el profesor chino identificaría con precisión cuáles son las modificaciones habituales que podría introducir en su estilo de enseñanza y en las diferentes actividades que realiza. Esto se haría con la intención de facilitar a los alumnos la comprensión de las actividades con orientación comunicativa. La tarea del profesor nativo sería el estudio de los manuales tradicionales para identificar los puntos en los que puede introducir actividades de comunicación sencillas. En

un principio es complicado retirar los hábitos de estudio de los estudiantes chinos, basados en la memorización, en especial porque el aprendizaje de la lengua materna también se realiza a través de la memorización de los caracteres. Además, este método se aplica para todas las materias y en los diferentes niveles de educación.

Por su parte, las tareas que debería realizar el profesor chino serían las de introducir las traducciones y modificaciones necesarias marcadas por el profesor nativo de español que favorezcan el entendimiento de las actividades por parte de los alumnos. También sería oportuno que el profesor chino pudiera plantear dichas modificaciones al alumnado con la intención de abrir un debate acerca de la conveniencia de estas.

(2) Una vez completada la primera fase, la segunda consistiría en el planteamiento de la sustitución de los materiales tradicionales de enseñanza de español y la inclusión del método comunicativo, pero sin dejar a un lado los requisitos curriculares del Estado chino pertenecientes al ámbito universitario. La dificultad se presenta en la experimentación, aprobación del currículo y el compromiso editorial de un manual con estas características.

Podemos deducir que los estudiantes chinos presentarían las siguientes dificultades en el uso de los manuales de español a partir del método comunicativo:

1. Para los estudiantes chinos, realizar una audición, leer un texto, hacer actividades en parejas, etc., dejan de ser eficaces desde el punto de vista del aprendizaje cuando no existen elementos explícitos donde aparezca una traducción fiel, cuando no existen explicaciones gramaticales que indiquen la complejidad de una determinada estructura, y cuando no hay ejercicios repetitivos que ayuden a automatizar estos conocimientos.

2. Dichos manuales insisten en la importancia de los contextos y de las situaciones concretas, lo que no se puede lograr, ya que los alumnos chinos no están inmersos en tales situaciones y contextos.

3. La importancia de una explicación explícita de gramática en la lectura.

Ante estas dificultades, el alumno puede sentirse abrumado cuando trata de trasladar sus hábitos de estudio al uso de manuales basados en el método comunicativo. Los profesores deben hacer ver al alumno que las palabras están más allá de la memorización y la práctica de la pronunciación, sino que están para usarlas en los contextos adecuados.

Finalmente, no hay que olvidar que, si la adaptación de materiales al método comunicativo se realiza a través del enfoque por tareas, este busca cubrir los aspectos más relevantes en las dificultades de aprendizaje de español para alumnos chinos. El método por tareas permite el uso real del lenguaje y no simplemente para el cumplimiento de unos contenidos propuestos, por lo que debe buscar, así, la comprensión y uso de las estructuras de la lengua de manera adecuada e interpretativa por parte del alumno.

5. Documentos de referencia

5.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (en adelante MCER) es el resultado de las investigaciones a nivel lingüístico y aplicaciones pedagógicas de la enseñanza de la lengua que se desprende de la Unión Europea. Se trata de un marco de referencia para impulsar la reflexión sobre los métodos pedagógicos que se aplican en la enseñanza de idiomas. Al mismo tiempo, se basa en un marco común para el desarrollo de un currículum que incluya programas, criterios de evaluación planteamiento de manuales.

El MCER tiene como objetivos fomentar la reflexión en los profesionales de la lengua a través de estas preguntas:

- ¿Qué hacemos realmente cuando hablamos unos con otros o cuando nos escribimos?
- ¿Qué nos capacita para actuar de esta manera?
- ¿Cuáles de estas capacidades tenemos que aprender cuando intentamos utilizar una lengua nueva?
- ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?
- ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?

- ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?" (Instituto Cervantes, 2001).

Destacan la concepción de la lengua como un todo, y la capacidad de comunicación del ser humano. Por ello, el MCER presenta un enfoque intercultural en el cual destaca el desarrollo social del individuo en su sentimiento de identidad y, sobre todo, a través de una experiencia enriquecedora en los aspectos de comunicación y cultura. En este sentido, el MCER aplica el plurilingüismo como aspecto central en el aprendizaje de una lengua, esto es, el énfasis del contenido cultural de la lengua y su uso por los diferentes pueblos. De esta manera, contribuye a la enseñanza de la lengua desde un punto de vista de la experiencia para el desarrollo de la competencia comunicativa, con un enfoque dinamizador de la enseñanza de idiomas:

El uso de la lengua comprende las acciones que realizan las personas que, como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas (...) Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos (...) El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (Instituto Cervantes, 2001).

El Marco Común Europeo de Referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe (...) lo que tienen que aprender los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse" (Consejo de Europa 2001).

El objetivo principal del MCER es conseguir una mayor unidad y cohesión cultural entre sus miembros. Además, la labor del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa, por lo que respecta a las lenguas modernas, es organizar y fundar proyectos a medio plazo que permitan enriquecer el patrimonio de las diferentes lenguas y culturas europeas mediante el impulso del conocimiento y el desarrollo de políticas que fomenten el aprendizaje de idiomas.

5.2. Plan curricular del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes fue creado en 1991 con la finalidad de promover el estudio del español y apoyar la difusión de la cultura hispánica, y desarrolla actividades en más de 40 países de los cinco continentes orientadas a los aspectos lingüísticos y culturales del español. Su principal función es la promoción y difusión del español, así como de la

cultura española. Esta institución tiene una gran trayectoria llevando la cultura y el idioma español hacia otros países gracias a una diversidad de actividades que pretenden acercar el idioma a la mayor cantidad de personas posibles. Entre sus objetivos fundamentales se encuentran la organización de cursos relacionados con la lengua española y las lenguas cooficiales de España; la expedición de los diplomas oficiales de español DELE; la actualización de los métodos de enseñanza de español; o apoyar la labor de los investigadores de la lengua española, y actividades de difusión a través de diferentes medios (Instituto Cervantes, 2021).

De esta manera, y viendo la importancia del contexto europeo y la formación lingüística en lengua española, el Instituto Cervantes ha desarrollado un plan curricular que pretende estandarizar la enseñanza del español como lengua extranjera y, así, hacerla más efectiva. Por tanto, el Plan curricular del Instituto Cervantes responde al objetivo de proporcionar a los profesores, tanto de sus propios centros como a los profesores de ELE en general, una herramienta para la enseñanza, aprendizaje y evaluación (Instituto Cervantes, 2019)²⁵.

El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes se organiza en un total de doce inventarios en los que encontramos las descripciones del material para llevar a cabo actividades comunicativas coherentes con el MCER. Estos inventarios incluyen material lingüístico (relacionado con los descriptores que encontramos en las *competencias comunicativas* de los alumnos en los diferentes niveles del MCER y con aquellas especificaciones relacionadas con las *competencias generales* de este mismo documento) y no lingüístico (de carácter cultural y relacionado con el aprendizaje). Los inventarios son los siguientes: (1) gramática; (2) pronunciación; (3) ortografía; (4) funciones; (5) tácticas y estrategias pragmáticas; (6) géneros discursivos y productos textuales; (7) nociones generales; (8) nociones específicas; (9) referentes culturales; (10) saberes y comportamientos socioculturales; (11) habilidades y actitudes interculturales; y (12) procedimientos de aprendizaje.

²⁵ Instituto Cervantes (2019) en enlace:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm [revisado el 5 de mayo, 2020]

Por otra parte, se establecen seis niveles, que tal y como dice la introducción del PCIC (2006) “[...] son el desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) establecidos por el Marco”. Los niveles señalados se basan en los progresos que va haciendo el alumno durante su aprendizaje, en el que adquiere ciertos conocimientos y por los cuales será capaz de aplicar habilidades y competencias comunicativas cada vez más complejas y completas. A través de la superación de niveles se mantiene la motivación y el interés del alumno, más allá de los niveles de escolarización.

5.3. Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de la lengua española en escuelas superiores chinas

El *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* fue elaborado en 1992 por la Sección de Lengua Española del Comité Directivo de las Lenguas Extranjeras de la Educación Superior del Ministerio de Educación China (教育部高等学校外语专业教学指导委员会西语组 *Jiao Yu Bu Gao Deng Xue Xiao Wai Yu Zhuan Ye Jiao Xue Zhi Dao Wei Yuan Hui Xi Yu Zu*), y renovado en 1998.

Se trata de un programa directivo para los centros de la lengua española de todas las universidades del país, formado por cinco partes: los *Principios principales* y cuatro anexos: en los *Principios principales* el documento habla de los destinatarios, los objetivos, los contenidos, los requisitos, los principios de enseñanza, y el examen. Así, vemos que el programa se destina a los alumnos del primer ciclo (primero y segundo año) de la carrera universitaria de español; el Plan se plantea como objetivos generales los conocimientos de la lengua, destrezas, conocimientos socioculturales de los países hispanohablantes, capacidades comunicativas y estrategias de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, no se plantean objetivos específicos, por lo que no vamos a detallarlos; en cuanto a los contenidos de enseñanza incluye los cuatro anexos: fonética, gramática, nocional-funcional y vocabulario; en lo referente a los requisitos de enseñanza se establecen los estándares que deben alcanzar los alumnos de primero y segundo año en

cuatro destrezas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita y los tres conocimientos de la lengua: fonética, gramática y vocabulario. También se establecen los conocimientos básicos de la lengua española que los alumnos deben dominar cada año; finalmente, en cuanto al examen, en el plan se estipula que los exámenes tienen que corresponderse con los requisitos y los contenidos.

Para ilustrar de forma más clara lo que acabamos de presentar, en la siguiente tabla exponemos una parte concreta de los requisitos:

Tabla 12 Requisitos de enseñanza del Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (traducción propia del Programa, p. 3)

	Primer año	Segundo año
Vocabulario	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender unas 1.500 palabras. 2. Dominar experimentadamente unas 1.000 palabras. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender unas 3.800 palabras españolas (incluidas las 1.500 del primer año). 2. Dominar experimentadamente unas 2.500 palabras (incluidas las 1.000 del primer año).
Expresión Escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escribir de acuerdo con las normas ortográficas. 2. Poder escribir al dictado los contenidos estudiados en 15 minutos. (Formado por unas 100 palabras. Este se repite cuatro veces, y no se puede tener más de un 8% de errores). 3. Poder expresar por escrito en 30 minutos un texto con unas 100 palabras, hablando de los temas estudiados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Poder escribir al dictado un texto de unas 130 palabras. Este se repite 3 veces, no se puede tener más de un 8% de errores. 2. Poder expresar por escrito un texto de unas 120 palabras según un tema concreto, con orden de ideas y claridad. Ha de ser coherente, no se deben cometer errores gramaticales graves.

La tabla nos lleva a concluir que este programa, de forma distinta al *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y al MCER, plantea objetivos y requisitos muy concretos de la enseñanza.

En los principios de enseñanza se establecen las relaciones entre la enseñanza de lenguas y su aprendizaje, la destreza comunicativa y las relaciones entre las cuatro destrezas:

compresión auditiva, expresión oral, compresión lectora y expresión escrita. También se incluye la relación entre enseñanza en el aula y fuera de ella. Estos principios son genéricos y similares a los de otros planes curriculares, aunque en el último, la relación entre la lengua española y la lengua materna, se indica lo siguiente:

En el proceso básico debe usarse la lengua española al máximo para crear un contexto real de comunicación en el aula. Sin embargo, no se debe ignorar el efecto positivo de la lengua china. Si es necesario, se puede hacer una comparación lingüística entre español y chino (*Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*; 2001:6).

Por lo tanto, en la adaptación de los materiales, es relevante el tratamiento de la lengua china porque los principios de enseñanza ya plantean la necesidad de utilizar la lengua materna como herramienta para el aprendizaje de español. Con ello se puede aprovechar el chino de forma adecuada en el proceso de aprendizaje de español, tanto por parte de las autoridades de enseñanza como de los alumnos chinos.

En el programa se plantean también cuatro anexos, a los que ya nos hemos referido anteriormente: 1. Fonética, 2. Gramática, 3. Programa nocional-funcional, 4. Vocabulario. Entre ellos, el programa nocional-funcional hace referencia al acto de habla de la lengua española que fue publicado en 1991, por la editorial Edelsa. El vocabulario hace referencia a la frecuencia de aparición de palabras del Colegio de México (no se indica qué edición).

5.4. Comparación entre el programa chino, el MCER y el plan curricular del Instituto Cervantes

El asentamiento de la enseñanza del español en las universidades chinas es una realidad, pero no podemos esperar que la metodología de la enseñanza de idiomas utilizada en el sistema universitario chino sea la misma que se está aplicando en Europa, ya que el contexto, también en cuanto a la cultura de aprendizaje, es muy diferente. Tradicionalmente, en China el método de enseñanza (en general, no solo en lenguas extranjeras) se ha basado más en el aprendizaje a partir de la memorización, y lo mismo ocurre en el aprendizaje de una lengua extranjera. En la enseñanza y aprendizaje de ELE,

se fomenta la memorización de estructuras gramaticales y palabras más que el uso de la lengua como medio para la comunicación. Por el contrario, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes se conceptualiza a partir de una metodología de enseñanza y aprendizaje más enfocada en el desarrollo del idioma a partir del enfoque orientado a la acción, siguiendo las directrices del MCER, por lo que no tiene cabida la idea de aprender a formar oraciones mediante la traducción textual de palabras.

Bajo el amparo del MCER y de las instituciones españolas relacionadas con la enseñanza de la lengua presentes en China parece que se van introduciendo cambios en la metodología empleada en las universidades chinas y, poco a poco, se van introduciendo nuevas fórmulas didácticas que modifican las condiciones con las cuales los estudiantes chinos aprenden el idioma, con un aprendizaje más significativo.

El español en China sigue siendo una xiaoyuzhong (小语种), lengua pequeña, concepto que refleja al mismo tiempo perspectivas laborales con un brillante futuro profesional, lo que ha promovido la rápida aparición de una variada oferta educativa en poco tiempo. (Huang, 2014:28)

En conclusión, el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, comparado con el *Plan Curricular* del Instituto de Cervantes, es un programa simplificado y general, que tiene diferencias significativas a considerar, como se ha explicado anteriormente, en la adaptación de materiales: por una parte, el *Programa* chino tiene requisitos concretos y cuantitativos, especialmente de vocabulario, estipula dos niveles para dominar el vocabulario y, por lo tanto, al adaptar los materiales en el contexto chino, debemos tomar ciertas medidas en este sentido; el *Programa* chino estipula claramente el uso de la lengua materna y la comparación lingüística en el aprendizaje de español porque está destinado a los alumnos de este país, En cambio, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes está destinado a todos los que aprenden español. Por lo tanto, en la adaptación también debemos tomar ciertas medidas para esta necesidad especial de los alumnos chinos.

Por consiguiente, a la hora de adaptar los manuales habría que tener en cuenta por lo menos dos aspectos: el volumen de vocabulario y el uso de la lengua materna. En cuanto

al volumen de vocabulario, el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* estipula concretamente el volumen de cada año en dos aspectos: la cantidad de vocabulario y su dominio experimental, lo cual contrasta con el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes, que no especifica tan claramente dicho volumen de vocabulario que el aprendiente debería dominar en cada nivel. Con respecto al uso de la lengua materna, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes no hace ninguna mención, mientras que el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* valora el efecto positivo del chino a la hora de aprender una nueva lengua.

Capítulo IV: Análisis de los manuales de ELE adaptados para el contexto chino

1. Análisis de necesidades de los alumnos y docentes

1.2. Diseño metodológico de las encuestas

Masuhara (1998) explica que, en relación con el análisis de las necesidades en la enseñanza, se deben examinar tanto las necesidades de los administradores como las de los docentes y los alumnos, porque todos ellos juegan papeles importantes en el aprendizaje, llegando a la conclusión presentada en su tabla de necesidades²⁶.

Sin embargo, es importante señalar que, en las necesidades de la tabla de Masuhara, los profesores y los administradores no siempre coinciden entre sí, como ya se ha expuesto. Por ejemplo, las necesidades del centro, para un curso determinado, no siempre coinciden con el estilo de los docentes y, a su vez, no se adaptan a los objetivos y necesidades de los alumnos. Por ello, para algunas necesidades sería apropiado considerar cuáles de estas serían las prioritarias, en este caso, especialmente en el contexto de las universidades

²⁶ Véase la Tabla 7.

chinas. El objetivo de uso de un manual para una asignatura del centro tendría mayor prioridad que los objetivos de los estudiantes.

Para las necesidades de los administradores realizaremos análisis documentales del *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* y los planes de estudio de las universidades para detectar las necesidades de los centros de enseñanza de español en China, y realizaremos un análisis contrastivo de estos documentos y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, ya que la mayoría de los manuales adaptados se corresponden con este.

Las necesidades de docentes y aprendientes las analizaremos a partir de la realización de 3 encuestas de las que hablaremos en los siguientes epígrafes. En lo que se refiere a las necesidades de los docentes, vamos a trabajar con dos grupos de docentes: los profesores nativos de español y los profesores de español cuya lengua materna es el chino. Se ha diseñado una encuesta distinta para cada grupo, ya que partimos de la idea de que tienen distintos perfiles lingüísticos y distintos encargos docentes en la enseñanza de español en China.

1.2.1. Diseño de encuesta de las necesidades

Para el diseño de la encuesta se ha tenido en cuenta que tanto los objetivos como el estilo de aprendizaje de los alumnos resultan variables, ya que dependen de cada alumno. No se puede detectar un estilo de aprendizaje que sea válido para todos los alumnos chinos, por lo tanto, en el presente estudio, no se pretende detectar su estilo de aprendizaje. Por otro lado, el objeto del estudio es la adaptación de los manuales, con la finalidad de saber cuál es el uso aplicado de los manuales empleados. Basándonos de la tabla de Masuhara (1998: 239), incluimos las necesidades que vamos a investigar en este estudio en la siguiente tabla:

Tabla 13 Análisis de necesidades (elaboración propia)

	Tipos de necesidades	Origen de las necesidades
Necesidades de los administradores	Necesidades del centro	1) Necesidades sociopolíticas 2) Políticas educativas
Necesidades de los docentes	Necesidades personales	1) Edad 2) Sexo

		3) Antecedentes culturales 4) Antecedentes educativos y experiencia de formación 5) Perfil de la lengua
	Necesidades profesionales	1) Contexto de enseñanza 2) Experiencia de enseñanza 3) Estrategia de selección los materiales
Necesidades de los aprendientes	Necesidades personales	1) Edad 2) Sexo 3) Lengua materna
	Necesidades de aprendizaje	1) Experiencias previas de aprendizaje de lengua 2) Contexto de aprendizaje 3) Necesidades de los materiales de ELE 4) Distancia entre su nivel objetivo y su nivel actual de ítems de conocimientos (lengua y cultura)

En concreto, con las encuestas realizadas queremos responder a las preguntas siguientes:

- ¿Quiénes utilizan de forma habitual los manuales de español adaptados a los estudiantes chinos: los profesores nativos o los profesores chinos?
- ¿Qué necesidades específicas tienen los profesores que utilizan los manuales adaptados con respecto a dichos materiales?
- ¿Para qué cursos o asignaturas se utilizan los manuales adaptados? ¿Por qué?
- ¿Cómo selecciona el profesorado los manuales más adecuados para sus grupos de estudiantes?

Además de las necesidades de los docentes, también pretendemos detectar la cooperación entre los profesores nativos y chinos, porque es posible que los profesores nativos no tengan suficientes conocimientos del idioma chino para entender la diferencia entre el chino y el español. Por otro lado, como señalamos anteriormente los profesores nativos y

chinos tienen distintos encargos en la enseñanza, por ende, nos interesa también saber si existe suficiente cooperación entre ellos.

En las encuestas para los profesores nativos y chinos, también diseñamos un ítem para evaluar las distintas destrezas de los alumnos chinos con el fin de hacer una comparación con la autoevaluación de los alumnos. La finalidad de este ítem es detectar con mayor objetividad las destrezas débiles, es decir, las carencias de los alumnos chinos.

En lo referente a las necesidades de los aprendientes chinos, por un lado, como hemos presentado en partes anteriores, analizamos la necesidad de aprendizaje particular de los aprendientes desde los puntos de vista del modelo del análisis contrastivo y el aprendizaje de una tercera lengua. Por otro lado, diseñamos una encuesta para detectar otras necesidades de los aprendientes chinos, en dicha encuesta, pretendemos contestar las siguientes preguntas:

- ¿Cómo son las variables relacionadas con la transferencia de la interlengua de los alumnos chinos? (por ejemplo: la edad, las experiencias previas de aprendizaje de la lengua, etc.)
- ¿Cómo es su contexto de aprendizaje? (por ejemplo: tipo del centro donde estudian, porcentaje de clases con profesores nativos y chinos, uso de lengua de los profesores nativos y chinos, número de alumnos en su grupo, etc.)
- ¿Qué dificultades encuentran en el uso de los manuales chinos y los manuales adaptados?
- ¿Qué consideran mejorable de los manuales adaptados a los aprendientes chinos?
- ¿Cuáles son las carencias de los aprendientes chinos?

Por otro lado, basándonos en la clasificación de Castellanos (2002) entre necesidades objetivas y necesidades subjetivas, para las necesidades objetivas como la edad, los antecedentes culturales y educativos, utilizamos preguntas cerradas que consisten en preguntas de opción única o múltiple. Para las necesidades subjetivas como las preferencias de manuales, o las dificultades que encuentran en el uso de estos, utilizamos

preguntas mixtas que consisten en preguntas de opción única y una opción de respuesta libre.

Por lo que se refiere a las opciones de respuesta, las hemos diseñado siguiendo Likert-Scale, el enfoque más utilizado para ordenar por gradiente las respuestas en la investigación por encuestas²⁷, especialmente para las preguntas relacionadas con la actitud de los profesores y alumnos hacia los manuales, es decir, evitamos las opciones simples de “sí” o “no” y planteamos opciones de tipo Likert de 5 tipos para valorar y analizar dicha actitud.

1.3. Descripción de las encuestas

1.3.1. Descripción de la “Encuesta sobre la elección de materiales de los profesores nativos de ELE en China” (encuesta A)

La “Encuesta sobre la elección de materiales de los profesores nativos de ELE en China” (encuesta A) consiste en 24 preguntas que tienen la finalidad de obtener información relacionada con las necesidades personales y las necesidades profesionales de los docentes y 1 pregunta sobre la percepción del profesorado en relación con posibles carencias del alumnado en cuanto a su aprendizaje del español. En la siguiente tabla se ofrecen de forma resumida las preguntas incluidas en la encuesta, la información solicitada y el formato de respuesta²⁸:

Tabla 14 Resumen de la configuración metodológica y de contenido de las preguntas incluidas en la encuesta A

	Número de pregunta	Formato de pregunta	Formato de respuesta	Información solicitada
Necesidades personales	1	Cerrado	Respuesta única	Sexo
	2	Cerrado	Respuesta única	Edad
	3	Semicerrado	Respuesta única	Nacionalidad
	4	Semicerrado	Respuesta múltiple	Áreas de conocimiento especializado
	5	Cerrado	Respuesta única	Nivel de estudios
	6	Cerrado	Respuesta única	Formación específica de ELE

²⁷ Disponible en <https://core.ecu.edu/wuenschk/StatHelp/Likert.htm> [Consultado el 8 de mayo de 2021].

²⁸ Para consultar la información completa, véase el Anexo 1.

	7	Semicerrado	Respuesta múltiple	Cocimiento de lenguas extranjeras
	8	Cerrado	Respuesta única de Likert-Scale	Nivel de chino
Necesidades profesionales	9	Cerrado	Respuesta única	Centro donde trabaja
	10	Cerrado	Respuesta única	Experiencia como docente de ELE
	11	Cerrado	Respuesta única	Experiencia como docente en China
	12	Semicerrado	Respuesta múltiple	Tipo de curso que imparte en su centro
	13	Cerrado	Numérico	Porcentaje de las lenguas que usa en el aula
	14	Cerrado	Respuesta única de Likert-Scale	Valoración de su cooperación con los profesores chinos
	15	Cerrado	Respuesta múltiple	Tipos de materiales que utiliza en sus clases
	16	Cerrado	Respuesta múltiple	Cómo decide los materiales en su centro
	17	Cerrado	Respuesta única	Número de estudiantes en sus clases
	18	Cerrado	Respuesta única de Likert-Scale	Valoración de la importancia de los aspectos de los manuales
	19	Cerrado	Respuesta única de Likert-Scale	Valoración de los manuales chinos
	20	Semicerrado	Respuesta corta opcional	Comentarios de los manuales chinos
	21	Cerrado	Respuesta única de Likert-Scale	Valoración de los manuales adaptados de ELE en China
	22	Semicerrado	Respuesta corta opcional	Comentarios de los manuales adaptados de ELE en China
	23	Cerrado	Respuesta única de Likert-Scale	Valoración de los manuales importados

	24	Semicerrado	Respuesta corta opcional	Comentario de la adaptación de los materiales ELE en China
Carencias de los alumnos chinos	25	Cerrado	Respuesta única de Likert-Scale	Valoración de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos

Necesidades personales:

Sexo: La pregunta 1 sirve para conocer el sexo de los docentes, es una pregunta cerrada con 2 opciones.

Edad: Con esta encuesta no pretendemos saber la edad exacta de cada docente, sino la distribución de los rangos de edad, por lo tanto, la pregunta 2 consiste en una pregunta cerrada de respuesta única de 5 opciones.

Nacionalidad: la pregunta 3 se dedica a conocer las nacionalidades de los docentes, se trata de una pregunta semicerrada, para que el encuestado o la encuestada pueda rellenar su respuesta lo que no está en las opciones.

Los antecedentes educativos y la experiencia de formación: la pregunta 4 sirve para conocer las áreas de conocimiento especializados de los docentes. Es posible que uno tenga más de un título y un área especializada. Esta pregunta consiste en una pregunta semicerrada de respuesta múltiple. La pregunta 5 es sobre el nivel de estudios y la pregunta 6 es sobre formación específica de ELE. Las dos consisten en preguntas cerradas de respuesta única.

El nivel de lengua: La pregunta 7 es sobre el conocimiento de lenguas extranjeras. Debido a la diversidad de las respuestas, esta pregunta es una pregunta semicerrada de respuesta múltiple. La pregunta 8 es sobre el nivel de chino de los docentes y consiste en una pregunta cerrada de respuesta de Likert-Scale.

Necesidades profesionales

Contexto de enseñanza:

La pregunta 9 se presenta para saber en qué tipo de centro trabaja el encuestado o la encuestada. Consiste en una pregunta cerrada de respuesta única.

La pregunta 12 sirve para conocer qué cursos imparten los docentes nativos, ya que los cursos que imparten están relacionados con la estrategia de selección y uso de los materiales. Consiste en una pregunta semicerrada, se ha incluido una opción de “otras”, de respuesta múltiple.

La pregunta 13 está destinada a conocer el porcentaje de uso de cada lengua de las que usan los docentes en la clase. En el marco teórico del presente estudio, hemos argumentado la influencia del inglés en el aprendizaje de español de los alumnos chinos, por lo tanto, nos interesa conocer si los docentes nativos usan, además de español y chino, el inglés como lengua de comunicación en la clase. La pregunta consiste en una pregunta semicerrada con opciones de español, chino, inglés y “otros idiomas”, de respuesta de numeración entre 0 y 100 para obtener mayor objetividad.

La pregunta 14 sirve para conocer el grado de cooperación entre profesorado nativo y chino. Consiste en una pregunta cerrada de respuesta única de Likert-Scale.

La pregunta 17 indaga sobre el número de estudiantes en las clases. Como hemos explicado anteriormente en el marco teórico, este factor también influirá en la selección del enfoque de enseñanza y de los materiales. Esta pregunta es una pregunta cerrada de respuesta única entre 4 rangos de números.

Experiencia docente:

El objetivo de la pregunta 10 es el de conocer la experiencia docente del profesorado y el de la pregunta 11, su experiencia en China. Las dos preguntas consisten en preguntas cerradas de respuesta única.

Estrategia de selección los materiales:

La pregunta 15 se propone para saber qué tipo de materiales usan los docentes nativos. Esta pregunta consiste en una pregunta cerrada de respuesta múltiple.

La pregunta 16 nos informa sobre la toma de decisiones a la hora de seleccionar los materiales que han de llevarse al aula en China. Sobre todo, queremos averiguar si los docentes pueden decidir los materiales libremente o se ven abocados a utilizar

determinados materiales marcados por el centro. Esta pregunta consiste en una pregunta cerrada de respuesta múltiple.

La pregunta 18 se presenta para saber la valoración de la importancia de los distintos aspectos de los manuales y responder a la pregunta: "¿Cómo seleccionan los manuales más adecuados para sus grupos de estudiantes?" La pregunta es una pregunta cerrada de respuesta única Likert-Scale de cada aspecto.

La pregunta 19 sirve para saber la valoración de los manuales chinos en distintos aspectos de ELE por parte de los docentes nativos. La pregunta es una pregunta cerrada de respuesta única Likert-Scale de cada aspecto.

La pregunta 20 es complementaria a la pregunta 19, y se plantea para saber si los docentes quieren dejar algún comentario sobre los manuales chinos. Por lo tanto, consiste en una pregunta semicerrada de respuesta corta opcional.

Similares a la pregunta 19 y 20, la pregunta 21 y la 22 se dedican a saber la valoración de los manuales adaptados en distintos aspectos de ELE de los docentes nativos. Tienen la misma forma que las preguntas 19 y 20.

Asimismo, la pregunta 23 es sobre la valoración por parte de los docentes nativos de los manuales importados, similar a la pregunta 19 y se trata de una pregunta cerrada de respuesta única Likert-Scale de cada aspecto.

La pregunta 24 está dedicada a saber si los docentes nativos tienen más comentarios sobre la adaptación de los manuales de ELE. Por lo tanto, consiste en una pregunta semicerrada de respuesta corta opcional.

Las carencias de los alumnos chinos:

La pregunta 25 sirve para saber la valoración por parte de los docentes nativos de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos. La pregunta es una pregunta cerrada de respuesta única Likert-Scale acerca de los diferentes conocimientos y destrezas lingüísticas: conocimientos gramaticales; léxico y vocabulario; expresión escrita; expresión oral; comprensión auditiva y conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes.

1.3.2. Descripción de la “encuesta sobre la elección de materiales de los profesores chinos de ELE en China” (encuesta B)

La “Encuesta sobre la elección de materiales de los profesores chinos de ELE en China (encuesta B)” consiste en 16 preguntas que tienen la finalidad de obtener información relacionada con las necesidades personales y profesionales de los docentes y 1 pregunta sobre las carencias de los alumnos. En la siguiente tabla se ofrecen de forma resumida las preguntas incluidas en la encuesta, la información solicitada y el formato de respuesta:

Tabla 15 Resumen de la configuración metodológica y de contenido de las preguntas incluidas en la encuesta B

	Número de pregunta	Formato de pregunta	Tipo de respuesta	Información solicitada
Necesidades personales	1	Cerrado	Única	Sexo
	2	Cerrado	Única	Edad
	3	Semicerrado	Única	Lengua materna
	4	Semicerrado	Múltiple	Conocimiento de lenguas extranjeras
	5	Cerrado	Única	Nivel de estudios
	6	Semicerrado	Múltiple	Áreas de conocimiento especializado
Necesidades profesionales	7	Cerrado	Única	Tipo de centro donde trabaja
	8	Cerrado	Única	Experiencia como docente de ELE
	9	Semicerrado	Múltiple	Cursos que imparte
	10	Cerrado	Numérica	Porcentaje de las lenguas que usa en el aula
	11	Cerrado	Numérica	Valoración de su cooperación con los profesores

	12	Cerrado	Múltiple	Tipos de materiales que utiliza en sus clases
	13	Cerrado	Múltiple	Cómo decide los materiales en su centro
	14	Cerrado	Única	Número de estudiantes en sus clases
	15	Cerrado	Única de escala Likert	Valoración de la importancia de los aspectos de los manuales
	16	Cerrado	Única de escala Likert	Valoración de los manuales que usa actualmente
Las carencias de los alumnos chinos	17	Cerrado	Única de escala Likert	Valoración de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos

Necesidades personales

Sexo: La pregunta 1 sirve para conocer el sexo de los docentes. Es una pregunta cerrada con 2 opciones.

Edad: Con esta encuesta no pretendemos saber la edad exacta de cada docente, sino la distribución de los rangos de edad. Por lo tanto, la pregunta 2 consiste en una pregunta cerrada de respuesta única de 5 opciones.

Lengua materna: La pregunta 3 sirve para conocer la lengua materna de los docentes chinos. Consiste en una pregunta semicerrada de respuesta única.

Conocimiento de lenguas extranjeras: La pregunta 4 es sobre el conocimiento de lenguas extranjeras además de español de los docentes chinos. Debido a la diversidad de respuestas, esta pregunta es una pregunta semicerrada de respuesta múltiple.

Antecedentes educativos y experiencia de formación: La pregunta 5 es sobre el nivel de estudios. Consiste en pregunta cerrada de respuesta única La pregunta 6 sirve para conocer las áreas de conocimiento especializados de los docentes puesto que, es posible que uno tenga más de un título y un área especializada. Esta pregunta es semicerrada de respuesta múltiple.

Necesidades profesionales:

Contexto de enseñanza:

La pregunta 7 se plantea para saber en qué tipo de centro trabaja el encuestado o la encuestada. Consiste en una pregunta cerrada de respuesta única.

La pregunta 9 sirve para conocer qué cursos imparten los docentes chinos, ya que los cursos que imparten están relacionados con la estrategia de selección y uso de los materiales. Consiste en una pregunta semicerrada. Además, se ha incluido una opción de “otras”, de respuesta múltiple.

La pregunta 10 está destinada a conocer el porcentaje de las lenguas que usan los docentes chinos en la clase. La pregunta consiste en una pregunta cerrada de respuesta de numeración entre 0 y 100 con las opciones de español y chino.

La pregunta 11 sirve para saber su cooperación con los docentes nativos. Consiste en una pregunta cerrada de respuesta única de Likert-Scale.

La pregunta 14 es sobre el número de estudiantes en las clases. Se trata de una pregunta cerrada de respuesta única entre 4 rangos de números.

Experiencia docente:

La pregunta 8 sirve para conocer la experiencia docente del profesorado chino.

Estrategia de selección los materiales:

La pregunta 12 se presenta para saber qué tipo de materiales usan los docentes chinos y responder la pregunta: “¿Quiénes utilizan de forma usual los manuales de español adaptados a los estudiantes chinos, los profesores nativos o los profesores chinos?” Esta es una pregunta cerrada de respuesta múltiple.

La pregunta 13 sirve para saber la forma de decidir los materiales, es decir, si los docentes chinos pueden decidir los materiales libremente. Esta es una pregunta cerrada de respuesta múltiple.

La pregunta 15 está destinada a saber la valoración de la importancia de los aspectos distintos de los manuales y responder la pregunta: “¿Cómo seleccionan los manuales más adecuados para sus grupos de estudiantes?”. Se trata de una pregunta cerrada de respuesta única Likert-Scale de cada aspecto.

La pregunta 16 sirve para saber la valoración de los manuales empleados en aspectos distintos de ELE de los docentes chinos. Se trata de una pregunta cerrada de respuesta única Likert-Scale de cada aspecto.

Las carencias de los alumnos chinos:

La pregunta 17 sirve para saber la autovaloración de los alumnos chinos de las destrezas lingüísticas. Se trata de una pregunta cerrada de respuesta única Likert-Scale de cada destreza lingüística.

1.3.3. Descripción de la “encuesta sobre el uso de materiales de los alumnos chinos de ELE en China” (encuesta C)

La “Encuesta sobre el uso de materiales de los alumnos chinos de ELE en China (encuesta C)” consiste en 19 preguntas que tienen la finalidad de obtener información relacionada con las necesidades personales y las necesidades de aprendizaje de los alumnos chinos y 1 pregunta de autoevaluación acerca de los diferentes conocimientos y destrezas lingüísticas. En la siguiente tabla se ofrecen de forma resumida las preguntas incluidas en la encuesta, la información solicitada y el formato de respuesta:

Tabla 16 Resumen de la configuración metodológica y de contenido de las preguntas incluidas en la encuesta C

	Número de pregunta	Formato de pregunta	Tipo de respuesta	Información solicitada
Necesidades personales	1	Cerrado	Respuesta única	Sexo
	2	Cerrado	Respuesta única	Edad
	3	Semicerrado	Respuesta única	Lengua materna

Necesidades de aprendizaje	4	Cerrado	Respuesta única	Centro donde estudia	
	5	Cerrado	Única	Edad a la que empieza a aprender español	
	6	Cerrado	Única	Experiencia de aprender español	
	7	Cerrado	Única	Nivel actual de español	
	8	Semicerrado	Múltiple	Conocimiento de otras lenguas extranjeras	
	9	Semicerrado	Única	Su primera lengua extranjera	
	10	Cerrado	Numérica	Porcentaje de clases de profesores nativos	
	11	Cerrado	Numérica	Porcentaje de español que usan los docentes chinos en las clases	
	12	Cerrado	Numérica	Porcentaje de las lenguas que usan los docentes nativos en las clases	
	13	Cerrado	Única	Número de estudiantes en sus clases	
	14	Cerrado	Única de escala Likert	Dificultades que encuentra en distintos aspectos en el uso de los manuales chinos de ELE	
	15	Semicerrado	Corta opcional	Comentarios de los manuales chinos	
	16	Cerrado	Única de escala Likert	Dificultades que encuentra en distintos aspectos en el uso de los manuales adaptados de ELE	
	17	Semicerrado	Corta opcional	Comentarios de los manuales adaptados	
	18	Cerrado	Única de escala Likert	Valoración de los aspectos en la adaptación de los manuales de ELE	
	19	Semicerrado	Respuesta corta opcional	Comentarios de la adaptación de los manuales	
	Carencias de los alumnos chinos	20	Cerrado	Única de escala Likert	Autovaloración de las destrezas lingüísticas en español

Necesidades personales:

Sexo: La pregunta 1 sirve para conocer el sexo de los alumnos. Es una pregunta cerrada con 2 opciones.

Edad: Con esta encuesta no pretendemos saber la edad exacta de cada alumno, sino la distribución de los rangos de edad. Por lo tanto, la segunda consiste en una pregunta cerrada de respuesta única de 5 opciones.

Lengua materna: La pregunta 3 sirve para conocer la lengua materna de los alumnos chinos. Consiste en una pregunta semicerrada de respuesta única.

Necesidades de aprendizaje:

Experiencias previas de aprendizaje de lenguas:

La pregunta 5 nos ofrece información sobre la edad a la que los encuestados empezaron a estudiar español. Se trata de una pregunta cerrada de respuesta única. Como hemos indicado anteriormente en el marco teórico, Cenoz (2001) señala que el factor de edad afecta al proceso de transferencia de lengua en el aprendizaje de una lengua extranjera. Por este motivo, nos gustaría saber la edad a la que los alumnos chinos encuestados empezaron su contacto con el español.

La pregunta 6 es sobre la experiencia de aprendizaje. La pregunta 7 es sobre el nivel actual de español de los alumnos. Ambas consisten en preguntas cerradas de respuesta única.

La pregunta 8 se presenta para saber el conocimiento de lenguas extranjeras de los alumnos chinos. Es decir, además de español, ¿qué lenguas extranjeras conocen los alumnos chinos? Consiste en una pregunta semicerrada de respuesta múltiple.

La pregunta 9 tiene como objetivo saber cuál es la primera lengua extranjera de los alumnos chinos. Hemos argumentado la influencia de la primera lengua extranjera en el aprendizaje de una segunda, en nuestro caso el español, por lo tanto, nos gustaría saber si los alumnos chinos tienen ventajas a la hora de aprender español por haber aprendido antes otra lengua extranjera, el inglés como primera lengua extranjera. Consiste en una pregunta semicerrada de respuesta única.

El contexto de aprendizaje:

La pregunta 4 está destinada a saber en qué tipo de centro estudia el encuestado o la encuestada. Consiste en una pregunta cerrada de respuesta única.

La pregunta 10 es sobre el porcentaje de clases de profesores nativos. Consiste en una pregunta cerrada de respuesta numérica.

Las preguntas 11 y 12 sirven para saber los porcentajes de las lenguas que usan los profesores nativos y chinos. Ambas consisten en preguntas cerradas de respuesta numérica.

La pregunta 13 es sobre el número de estudiantes en las clases. Se trata de una pregunta cerrada de respuesta única entre 4 rangos de números.

Las necesidades de materiales de ELE:

La pregunta 14 sirve para conocer las dificultades que encuentran los alumnos chinos en el uso de los manuales chinos de ELE. Se trata de una pregunta cerrada de respuesta única Likert-Scale de cada aspecto.

La pregunta 15 es complementaria a la 14, y su objetivo es saber si los alumnos quieren dejar algún comentario sobre los manuales chinos. Por lo tanto, consiste en una pregunta semicerrada de respuesta corta opcional.

La pregunta 16 sirve para saber las dificultades que encuentran los alumnos chinos en el uso de los manuales adaptados de ELE. Se trata de una pregunta cerrada de respuesta única Likert-Scale de cada aspecto.

La pregunta 17 es complementaria a 16, y tiene como meta saber si los alumnos quieren dejar algún comentario sobre los manuales adaptados. Por lo tanto, consiste en una pregunta semicerrada de respuesta corta opcional.

La pregunta 18 sirve para saber la valoración por parte de los alumnos chinos de la importancia de los distintos aspectos en la adaptación de los materiales de ELE. Se trata de una pregunta cerrada de respuesta única Likert-Scale de cada aspecto.

La pregunta 19 se presenta para saber si los alumnos chinos tienen más comentarios sobre la adaptación de los manuales de ELE. Por lo tanto, consiste en una pregunta semicerrada de respuesta corta opcional.

Carencias de los alumnos chinos:

La pregunta 20 sirve para conocer la autovaloración de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos. Se trata de una pregunta cerrada de respuesta única Likert-Scale de cada destreza lingüística.

2. Análisis de los resultados

En este apartado se presenta el análisis de los resultados de las encuestas realizadas el 16 de noviembre de 2019. En total se obtuvo una respuesta de 288 alumnos chinos que estudian español en China, en contexto de no inmersión, 34 profesores nativos y 32 profesores chinos de español.


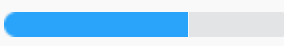
2.1. Resultados de las encuestas al profesorado

a) Perfil de los encuestados

Distribución por sexo y edad

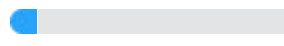
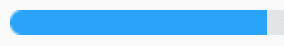
En las tablas se presentan la distribución por sexo y edad de los docentes nativos y chinos participantes:

Tabla 17 Distribución por sexo de los profesores nativos

Sexo	Frecuencia	porcentaje
Hombre	12	 35.29%
Mujer	22	 64.71%
Total	34	

El estudio presenta un número mayor de mujeres nativas, casi duplicando el número de hombres.

Tabla 18 Distribución por sexo de los profesores chinos

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	3	 9.38%
Mujer	29	 90.63%
Total	32	

En la segunda tabla se observa que el número de profesores chinos de sexo femenino supera el 90% del total.

Se detecta una tendencia en la enseñanza de idiomas en la que las mujeres superan a los hombres que se dedican a esta profesión.

Tabla 19 Distribución por edad de los profesores nativos

Edad	Frecuencia	Porcentaje
menor de 25 años	1	2.94%
entre 25 y 35 años	15	44.12%
entre 35 y 45 años	11	32.35%
entre 45 y 55 años	5	14.71%
mayor de 55 años	2	5.88%
Total	34	

En relación de las edades de los profesores nativos, se señala que la mayoría de ellos se encuentra en edades comprendidas entre los 25 y los 45 años, siendo una población adulta joven, lo que representa más del 75% del profesorado.

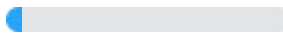
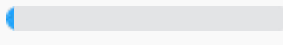
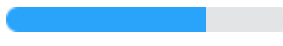
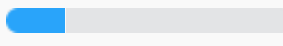
Tabla 20 Distribución por edad de los profesores chinos

Edad	Frecuencia	Porcentaje
menor de 25 años	0	0%
entre 25 y 35 años	27	84.38%
entre 35 y 45 años	5	15.63%
entre 45 y 55 años	0	0%
mayor de 55 años	0	0%
Total	32	

Distribución de nivel de estudios

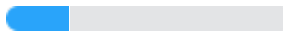
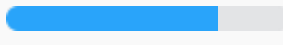
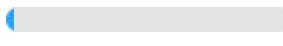
En las dos tablas siguientes se presentan las distintas distribuciones de niveles de estudios de los profesores nativos y chinos:

Tabla 21 Distribución de nivel de estudios de los profesores nativos

Nivel de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Grado	2	 5.88%
Licenciatura	1	 2.94%
Máster	24	 70.59%
Doctorado	7	 20.59%
Total	34	

Como se puede observar, la gran mayoría del profesorado nativo tiene formación de nivel superior: el 70% tiene títulos de máster y el 20% título de doctor.

Tabla 22 Distribución de nivel de estudios de los profesores chinos

Nivel de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Grado	7	 21.88%
Máster	24	 75%
Doctorado	1	 3.13%
Total	32	


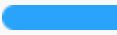




Como se observa, entre el profesorado chino, la mayoría se encuentra, igual que en el caso del profesorado nativo, en la formación superior de nivel de máster. No obstante, solo un 3% tiene un título de doctor.

En este sentido, los profesores nativos se encuentran bastante preparados para la enseñanza de español presentando un perfil académico completo centrado tanto en la enseñanza como en la investigación. En este aspecto, los profesores nativos han obtenido una preparación amplia gracias a su interés por la especialización en esta área. Aunque los profesores chinos también cuentan con estudios de máster, se presenta una proporción menor en estudios de doctorado, por lo que puede haber un menor interés por la investigación. Por otro lado, hay menos posibilidades de realizar un doctorado en China que en España o en Hispanoamérica.

Distribución de conocimiento de lenguas extranjeras





En las tablas 26 y 27, se presenta el conocimiento de lenguas extranjeras de los profesores nativos y chinos:

Tabla 23 Distribución de conocimiento de lenguas extranjeras de los profesores nativos

Lenguas extranjeras que conocen	Frecuencia	Porcentaje
Inglés	32	 94.12%
Francés	14	 41.18%
Chino	20	 58.82%
Italiano	2	 5.88%
Portugués	6	 17.65%
Otros	11	 32.35%
Total	34	

Los profesores nativos manejan una gran variedad de idiomas, siendo el inglés y el chino los más dominantes, seguidos por el español y el francés entre otros idiomas. Este dato demuestra una gran preparación y conocimiento de distintos idiomas de manera simultánea.

Tabla 24 Distribución de conocimiento de lenguas extranjeras de los profesores chinos

Lenguas extranjeras que conocen	Frecuencia	Porcentaje
Inglés	32	 100%
Francés	2	 6.25%
Italiano	0	0%
Portugués	1	 3.13%
Japonés	0	0%
Coreano	1	 3.13%
Otras	1	 3.13%
Total	32	

En el caso del profesorado chino, el 100% de ellos conoce y domina el inglés. En el segundo lugar, un 6% de ellos sabe francés. En cuanto al profesorado nativos, un 94%

de ellos conoce el inglés, un 59% de ellos conoce el chino y un 41% de ellos conoce otro idioma.

En cuanto al perfil lingüístico, es importante mencionar que el dominio del chino entre el profesorado nativo español es vital para la enseñanza de un segundo idioma, ya que facilita las estrategias a tomar en el aula y el uso de manuales al conocer la lengua materna de los estudiantes. Saber chino ofrece la oportunidad de identificar y exponer con mayor detalle las dificultades que puedan presentar los estudiantes chinos a la hora de aprender español como lengua extranjera o segunda lengua.

Tipo de materiales empleados por los profesores nativos y chinos

En la tabla 28 se ofrecen los tipos de materiales empleados por los profesores nativos:

Tabla 25 Distribución de tipo de materiales empleados de los profesores nativos

Tipo de materiales que usa	Frecuencia	Porcentaje
Uso manuales adaptados por editoriales de los países de habla hispana como <i>Nuevo Sueña</i> .	24	70.59%
Uso manuales importados por editoriales de los países de habla hispana.	5	14.71%
Uso manuales publicados por editoriales chinas.	9	26.47%
Uso exclusivamente de materiales diseñados por el profesorado.	5	14.71%
Combino materiales de diseño propio (en mayor medida) con manuales (en menor medida).	8	23.53%
Combino manuales públicos (en mayor medida) con materiales de diseño propio (en menor medida).	17	50%
Uso manuales diseñados específicamente para los alumnos chinos.	3	8.82%
Total	34	

El uso de manuales presentados por editoriales que cuentan con sistemas de aprendizaje representa más del 70% del uso entre los profesores. La combinación de estos manuales con manuales publicados se encuentra en el 50% y el uso combinado con materiales de diseño propio en más de un 23%.

Las técnicas de enseñanza que implementan los profesores presentan una importante combinación de recursos que permiten complementar la tarea de la enseñanza y diversificar las técnicas, gracias a las cuales los alumnos pueden aprender idiomas de manera más dinámica.

Por su parte, los profesores chinos usan de forma mayoritaria el manual *Español Moderno*, con más de un 87% de los encuestados, seguido por libros adaptados de países de habla hispana con más de un 31% y, en general, el uso de manuales y combinación de estos, pero no con recursos propios, tal como puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 26 Distribución de tipo de materiales empleados de los profesores chinos

Tipo de materiales que usa	Frecuencia	Porcentaje
Uso <i>Español Moderno</i>	28	87.5%
Uso otros manuales elaborados en China como <i>Español ABC</i> .	6	18.75%
Uso manuales importados de países de habla hispana.	6	18.75%
Uso libros adaptados de países de habla hispana como <i>Nuevo Sueño</i> .	10	31.25%
Uso exclusivamente materiales diseñados por el profesorado.	0	0%
Combino materiales de diseño propio (en mayor medida) con manuales (en menor medida).	0	0%
Combino manuales (en mayor medida) con materiales de diseño propio (en menor medida).	8	25%
Total	32	

En las dos tablas anteriores, podemos observar que el 70,1% de los profesores nativos usan manuales adaptados por editoriales españolas. El 50% de los profesores nativos combinan con mayor regularidad manuales con materiales de diseño propio. En cambio, el 87.5% de los profesores chinos usan *Español Moderno* y el 31.3% de ellos usan los manuales adaptados como *Nuevo Sueño* y *ELE ACTUAL*.

Con los resultados obtenidos, se puede concluir que generalmente los materiales adaptados son usados por los profesores nativos en el contexto de ELE en China.

Deducimos que dicho fenómeno es debido que los profesores chinos y nativos imparten distintos tipos de cursos.

En relación con los tipos de cursos impartidos por el profesorado nativo, cabe destacar materias como “conversación y oral” con más del 70%, el “español general” con más de un 55% y “comprensión auditiva” con un 47%. “Gramática y léxico” representa poco más del 32%. El resto de las materias representa menos de un 30%, como podemos observar en la siguiente tabla:

Tabla 27 Distribución de tipo de cursos que imparten los profesores nativos

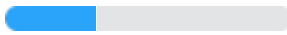
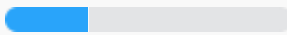

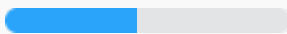

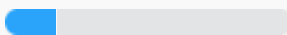

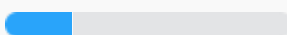

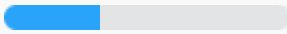
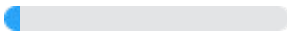
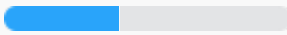
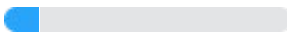
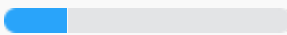
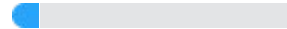
Tipo de cursos que imparten	Frecuencia	Porcentaje
Gramática y léxico	11	 32.35%
Lectura y literatura	10	 29.41%
Conversación y oral	24	 70.59%
Comprensión auditiva	16	 47.06%
Escritura	17	 50%
Español aplicado al comercio y al turismo	6	 17.65%
Español general	19	 55.88%
Otras (especifique por favor)	8	 23.53%
Total	34	

Tabla 28 Distribución de tipo de cursos que imparten los profesores chinos

Tipo de cursos que imparten	Frecuencia	Porcentaje
Español general	30	 93.75%
Lectura y literatura	11	 34.38%
Conversación y oral	2	 6.25%
Comprensión auditiva	13	 40.63%
Escritura	4	 12.5%
Español aplicado al comercial y turismo	7	 21.88%

Otras (especifique por favor)	3	 9.38%
Total	32	

Nos gustaría responder a las dos preguntas siguientes de forma conjunta, ya que existe una relación inseparable entre los cursos que se imparten y la estrategia de elección de manuales:

- a. ¿Quiénes utilizan de forma habitual los manuales de español adaptados a los estudiantes chinos: los profesores nativos o los profesores chinos?
- b. ¿Para qué cursos o asignaturas se utilizan los manuales adaptados? ¿Por qué?

En concreto, el 70.1% de los profesores nativos imparten cursos de conversación y oral, mientras que el 50% de ellos imparte español general.

En cambio, el 94.8% de los profesores chinos imparte español general, mientras que el 40.1% de ellos imparte comprensión auditiva, y tan solo el 6.2% de ellos imparte conversación y oral.


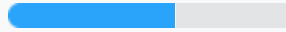

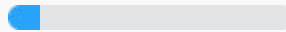
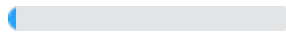
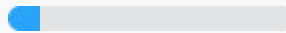
En el Estudio realizado por Wei Huang (2014) se explica que, en el contexto universitario de ELE, *Español Moderno* tiene mayor presencia para los cursos español general. En dicho estudio se establece que el 93.75% de los profesores chinos imparten español general y la gran mayoría (87.5%) de ellos usan *Español Moderno*, por lo que se marca una tendencia de enseñanza basada en este elemento básico.

En conclusión, podemos deducir que, en el contexto universitario de ELE, la mayoría de los profesores chinos usan el manual *Español Moderno* para el curso que imparten, español general. En cambio, los profesores nativos imparten cursos más variados en comparación con los profesores chinos y la mayoría de ellos prefieren los manuales adaptados por editoriales de los países de habla hispana como *Nuevo Sueña*.

Contexto de enseñanza de los profesores nativos y chinos


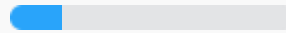

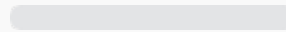
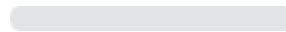
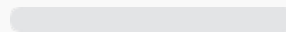
En las tablas dos siguientes tablas se presentan los tipos de centro donde trabajan los profesores nativos y chinos:

Tabla 29 Distribución de tipo de centro donde trabajan los profesores nativos

Tipo de centro	Frecuencia	Porcentaje
Escuela de idiomas	4	 11.76%
Grado en Universidad (4 años)	20	 58.82%
Diplomatura en Universidad (3 años)	1	 2.94%
Escuela secundaria	4	 11.76%
Escuela primaria	1	 2.94%
Instituto Cervantes	4	 11.76%
Total	34	

Los profesores nativos tienen una mayor presencia en centros universitarios de grado con más de un 58%. El resto de las instituciones como escuelas de idiomas, escuelas secundarias y el Instituto Cervantes comparten un 11,76%. Las escuelas primarias y los institutos de diplomatura cuentan con un 2,94%.

Tabla 30 Distribución de tipo de centro donde trabajan los profesores chinos

Tipo de centro	Frecuencia	Porcentaje
Escuela de idiomas	2	 6.25%
Grado en Universidad (4 años)	6	 18.75%
Diplomatura en Universidad (3 años)	24	 75%
Escuela secundaria	0	 0%
Escuela primaria	0	 0%
Instituto Cervantes	0	 0%
Total	32	

Por su parte los profesores chinos tienen una mayor tendencia a formar parte de universidades en las que se imparte una diplomatura con un 75%. Por su parte un 18,75%

imparte clases de grado universitario y el restante 6,25% imparte clases en escuelas de idiomas.

Entre los profesores nativos y los de origen chino se muestra una serie de tendencias en las que los profesores nativos tienen una mayor diversificación, tanto de recursos como de presencia en instituciones de aprendizaje. Por el contrario, los profesores chinos presentan una tendencia de uso de recursos prediseñados y de presencia en instituciones formales como universidades de grado y diplomatura, elementos que coinciden con lo indicado por Huang (2014) y Lu (2008).

Estrategia de selección de materiales

Criterios de selección de los materiales

Como hemos señalado anteriormente, los profesores nativos y chinos utilizan distintos materiales para distintos cursos que imparten en el contexto chino. En las siguientes dos tablas, se presentan los criterios a la hora de elegir los materiales:

Tabla 31 Forma de decidir los materiales de los profesores nativos

Forma de decidir los materiales	Frecuencia	Porcentaje
Los decido libremente.	25	73.53%
Los decide el profesor chino.	0	0%
Vienen dados por el centro.	3	8.82%
Se sigue la recomendación del centro, aunque el profesor tiene libertad para añadir y suprimir libros y partes en su práctica docente.	11	32.35%
Total	34	

En la tabla 31 se observa que la elección de materiales, en la mayoría de los casos, la realizan los profesores nativos, aunque aceptando recomendaciones de las instituciones o centros educativos. Más de un 73% de los profesores nativos eligen libremente el material que van a usar, lo que les permite tener una mejor adaptabilidad para impartir las clases.

Por otra parte, más de un 32% sigue las recomendaciones del centro en el que trabajan, pero cuentan con libertad para mejorar a su criterio el proceso de aprendizaje, mientras que tan solo un poco más del 8% utiliza únicamente los recursos facilitados por el centro de estudios en el que imparte clases.

Tabla 32 Forma de decidir los materiales de los profesores chinos

Forma de decidir los materiales	Frecuencia	Porcentaje
Los decide libremente el profesor.	16	50%
Vienen dados por el centro.	5	15.63%
Siguen la recomendación del centro, pero el profesor tiene libertad para añadir y suprimir libros y partes en su práctica docente.	17	53.13%
Total	32	

Como se puede observar, entre el profesorado nativo la posibilidad de elegir los manuales libremente es mucho mayor que entre el profesorado chino. Por el contrario, es mayor la cantidad de profesorado chino que sigue la recomendación del centro a la hora de elegir el manual que debe usar en sus clases.

Asimismo, se observa que también los profesores nativos son por lo general, más autónomos en la elección de los manuales, y en adoptar las recomendaciones del centro educativo. Esto puede ser positivo para los estudiantes, ya que pueden explorar otros métodos y estrategias además de las tradicionales chinas.

Distribución de la valoración de la importancia de distintos aspectos de los materiales

La distribución de la valoración de la importancia de los distintos aspectos de los materiales permitirá conocer la necesidad de los profesores con respecto al uso de manuales adaptados.

Tabla 33 Distribución de valoración de importancia de aspectos distintos de los materiales de los profesores nativos

Ítems	1. poco importante	2	3	4	5. muy importante	promedio
Ejercicios y prácticas de gramática y léxico	2.94%	8.82%	20.59%	47.06%	20.59%	3.74

Actividades de comunicación	5.88%	2.94%	17.65%	17.65%	55.88%	4.15
Conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes	5.88%	8.82%	32.35%	35.29%	17.65%	3.5
Instrucciones claras y adecuadas	2.94%	8.82%	8.82%	44.12%	35.29%	4
Provoca el interés y motivación de los alumnos	8.82%	5.88%	14.71%	29.41%	41.18%	3.88
Metodología utilizada	2.94%	8.82%	23.53%	23.53%	41.18%	3.91
Modelos de pronunciación	8.82%	8.82%	35.29%	29.41%	17.65%	3.38
Total	5.46%	7.56%	21.85%	32.35%	32.77%	3.79

Tabla 34 Distribución de valoración de importancia de aspectos distintos de los materiales de los profesores chinos

Ítems	1. poco importante	2	3	4	5. muy importante	promedio
Ejercicios y prácticas de gramática y léxico	0%	0%	9.38%	31.25%	59.38%	4.5
Actividades de comunicación	0%	15.63%	9.38%	21.88%	53.13%	4.13
Conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes	0%	15.63%	18.75%	34.38%	31.25%	3.81
Instrucciones claras y adecuadas	0%	6.25%	21.88%	31.25%	40.63%	4.06
Provoca el interés y motivación de los alumnos.	0%	3.13%	12.5%	21.88%	62.5%	4.44
Metodología utilizada	0%	0%	15.63%	18.75%	65.63%	4.5
Modelos de pronunciación	0%	3.13%	31.25%	21.88%	43.75%	4.06
Total	0%	6.25%	16.96%	25.89%	50.89%	4.21

Los aspectos a los que les dan más importancia los profesores nativos son: en primer lugar, las actividades comunicativas (4,15 sobre 5); en segundo, unas instrucciones claras y adecuadas (4 sobre 5) y el tercero, la metodología utilizada (3.91 sobre 5). En cambio, los aspectos a los que les dan más importancia los profesores chinos son: los dos primeros, ejercicios y práctica de gramática y léxico (4.5 sobre 5) y metodología utilizada (4.5 sobre 5), y el tercero, provocar el interés y la motivación de los alumnos (4.44 sobre 5).

Deducimos que dicha diferencia se debe a los distintos cursos que imparten los profesores nativos y chinos. Como se ha señalado anteriormente, más del 70% de los profesores nativos imparten los cursos de conversación y expresión oral, en cambio, solo el 6.25% de los profesores chinos imparten dicho curso. Además, el 70.59% de los profesores nativos utilizan los manuales adaptados, mientras que, por el contrario, solo el 31.25% de los profesores chinos utilizan dicho tipo de manuales. Por lo tanto, en el presente estudio se analizarán los aspectos de los manuales adaptados a los que los profesores nativos les dan más importancia. Los profesores nativos valorarán cuestiones diferentes a los chinos con relación a los manuales. Por ejemplo, los profesores nativos evaluarán los aspectos relacionados a la competencia comunicativa a través de actividades que se encuentren claramente planteadas a través de metodologías adecuadas.

En los comentarios libres que dejan los profesores nativos sobre los manuales adaptados concluimos lo siguiente:

1. Opinan que los manuales adaptados no tienen suficiente explicación de gramática, lo cual es lo más relevante. En concreto, 3 de 6 comentarios.
2. Opinan que existen errores en las traducciones al chino.

2.2. Discusión de resultados de las encuestas al profesorado

Con los datos obtenidos, podemos afirmar que los profesores nativos son los más propensos al uso de los manuales adaptados, demostrando poco uso de recursos propios o combinados con otros recursos que no sean oficiales.

También se ha logrado establecer para qué cursos y asignaturas son mayormente usados los recursos como los manuales adaptados: cabe destacar la conversación y la enseñanza oral, por parte de los profesores nativos.

Entre los aportes encontrados en esta investigación se halla que los profesores nativos tienen un alto grado de estudios y de preparación, mayor conocimiento de varios idiomas y una mayor presencia en diferentes instituciones de enseñanza, teniendo una gran presencia en centros universitarios y profesionales.

En conclusión, los resultados de las encuestas de las necesidades de los docentes permiten deducir en el contexto ELE en China lo siguiente:

- a) Generalmente los manuales adaptados están destinados y son mayoritariamente usados por los profesores nativos para los cursos de conversación y español oral.
- b) Los profesores nativos tienen mayor libertad en cuanto a la elección de materiales y manuales que los profesores chinos, debido a los cursos que imparten.
- c) Los profesores nativos muestran mayor interés en la investigación. Sin embargo, generalmente tienen un dominio limitado del idioma chino, lo que consideramos como una debilidad en la identificación y comprensión de las dificultades de los alumnos chinos.
- d) En cuanto a la preferencia de manuales, los profesores nativos prefieren los manuales con suficientes actividades de comunicación. Obviamente esto se debe al tipo de cursos que imparten la mayoría de ellos, conversación y oral. Unas instrucciones adecuadas y la metodología utilizada también resultan importantes para los profesores nativos. En la parte de análisis de manuales analizaremos si los manuales adaptados pueden satisfacer estas necesidades y presentaremos medidas posibles de mejora.

En este sentido en relación con la distribución de la valoración de la importancia de distintos aspectos de los materiales se realizan las actividades de comunicación con un promedio de 4.15 y el uso de instrucciones claras y adecuadas con 4.0 puntos de promedio. Mientras que para los profesores chinos se realiza por igual la importancia de realizar ejercicios y prácticas de gramática y léxico y la metodología utilizada, con una puntuación promedio de 4.5.

Cooperación entre los profesores nativos y chinos

En relación con la cooperación entre profesores se destaca que para que exista una cooperación es necesario contar con compañeros chinos. Sin embargo, la opción más elegida, con casi un 30% de las respuestas, es que dicha cooperación es suficiente.

Por otro lado, los profesores chinos valoran que la cooperación con los profesores nativos es insuficiente con más de un 43% de las respuestas, y que existe poca colaboración, más de un 32%. Por este motivo, se podría destacar una necesidad existente en la enseñanza, en la cual se podría mejorar la cooperación entre profesores nativos y chinos en la enseñanza de idiomas.


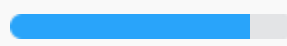
Se podría deducir por tanto que la cooperación entre los profesores nativos y chinos varía según los distintos centros. Por otro lado, los resultados de la valoración de la cooperación por parte de los profesores chinos muestran que la cooperación en el contexto universitario resulta insatisfactoria, ya que solo el 18.75% de ellos opina que tiene suficiente cooperación con los profesores nativos.

2.3. Resultado de la encuesta a los alumnos

a) Perfil personal de los encuestados

Distribución por sexos

Tabla 35 Distribución de sexo de los alumnos chinos

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	43	 14.93%
Mujer	245	 85.07%
Total	288	

En estudio muestra que las mujeres representan más de un 85% del total de la distribución por sexos en el alumnado, mientras que los hombres representan menos del 15% de un total de 288 alumnos entrevistados de los cuales 254 eran mujeres y tan solo 43 eran hombres.

Distribución por edad

Tabla 36 Distribución de edad de los alumnos chinos

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Menor de 18 años	2	0.69%
Entre 18 y 20 años	205	71.18%
Entre 20 y 23 años	75	26.04%
Entre 23 y 26 años	2	0.69%
Mayor de 26 años	4	1.39%
Total	288	

El mayor porcentaje de alumnos representa una población muy joven que ronda entre los 18 y los 20 años, con más de un 71%. Por su parte, los alumnos de entre 20 y 23 años representan un 26% de la población estudiantil siendo las otras edades muy poco representativas. Como se ha señalado anteriormente, la encuesta presente está destinada al alumnado universitario, los cuales suelen tener edades comprendidas entre los 18 y los 22 años.

Distribución por lengua materna

Tabla 37 Distribución de lengua materna de los alumnos

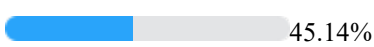
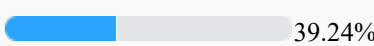
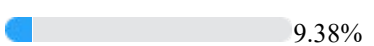
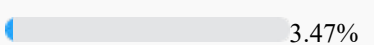
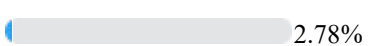
Lengua materna	Frecuencia	Porcentaje
Chino	286	99.31%
Otras (por favor, detalle)	2	0.69%
Total	288	

La lengua nativa del 99.3% de los alumnos es el chino. La lengua nativa del resto, un 0.69%, es el uigur, la lengua materna de los uigures, uno de los principales grupos étnicos reconocidos oficialmente por China.

Perfil lingüístico de los alumnos chinos

Distribución de nivel de español de los alumnos chinos


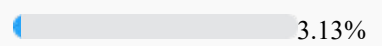
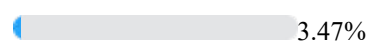
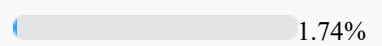
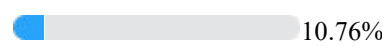
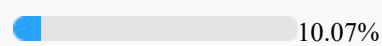
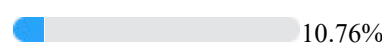
Tabla 38 Distribución de nivel de español de los alumnos chinos

Nivel de español	Frecuencia	Porcentaje
A1	130	 45.14%
A2	113	 39.24%
B1	27	 9.38%
B2	10	 3.47%
C1	8	 2.78%
Total	288	

La tabla anterior muestra que más de un 45% de los alumnos se encuentra en el nivel de español A1, más de un 39% se encuentra en el nivel A2 y poco más del 9% se encuentra en el B1, reduciéndose a un 3,47% en el B2 y tan solo un 2,78% en el nivel C1.

Conocimiento de otras lenguas extranjeras

Tabla 39 Distribución de conocimiento de otras lenguas extranjeras de los alumnos chinos


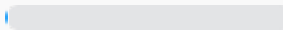
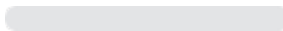
Otras lenguas extranjeras que conoce	Frecuencia	Porcentaje
Inglés	274	 95.14%
Francés	9	 3.13%
Italiano	10	 3.47%
Portugués	5	 1.74%
Japonés	31	 10.76%
Coreano	29	 10.07%
Otras (por favor, detalle)	31	 10.76%
Total	288	

La lengua extranjera que aprende el 98.5% de los alumnos chinos es el inglés, ya que según el *National English Curriculum Standards* (NECS) de China, el inglés forma parte de la educación obligatoria primaria para los alumnos chinos. Además, los alumnos chinos muestran gran diversidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El 39.9% de los alumnos chinos conoce otras lenguas extranjeras como el japonés, el coreano, el

italiano, además de inglés y español. Eso se debería al gran crecimiento de intercambios económicos y culturales entre China y otros países.

La primera lengua extranjera de los alumnos

Tabla 40 Distribución de la primera lengua extranjera de los alumnos chinos

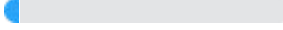
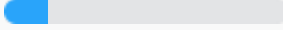
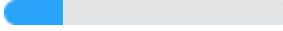

Primera lengua extranjera	Frecuencia	Porcentaje
Inglés	283	 98.26%
Español	3	 1.04%
Otras (por favor, detalle)	2	 0.69%
Total	288	

La tabla anterior señala que la primera lengua extranjera de los alumnos chinos representando un 98.26% es el inglés, materia que forma parte de la educación obligatoria primaria para los alumnos chinos, seguida por el español con tan solo un 1,04%, ya que esta lengua no forma parte de la educación obligatoria china, pero puede ser una asignatura optativa, dependiendo del centro educativo.

Contexto de aprendizaje de los alumnos encuestados

Según los datos arrojados por la encuesta, los cursos impartidos por profesorado nativo son el 33,4%. El 66,8% de estos profesores imparten sus clases en español, el 24,6% en chino y el 17,7% en inglés, mientras que el profesorado chino que imparte sus clases en español roza el 50%.

Tabla 41 Distribución de número de alumnos del grupo

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 15	16	 5.56%
Entre 15 y 25	46	 15.97%
Entre 25 y 35	59	 20.49%
Más de 35	167	 57.99%
Total	288	

En cuanto al número de alumnos en clase, el 58% de alumnos estudian español en grupos de más de 35 alumnos, el 20.5% de ellos estudian en grupos de 25 a 35 alumnos y el 16% de los alumnos estudia en grupos de entre 15 y 25 alumnos. Solo el 5.6% de los alumnos estudia en grupos de menos de 15 alumnos. En China, el número de alumnos en clase depende de los planes anuales de cada centro. Con el resultado presente podemos deducir que los centros chinos tienden a impartir los cursos en grupos mayores de 35 alumnos.

Necesidad de materiales de los alumnos chinos

De acuerdo con los resultados obtenidos, los alumnos chinos consideran la comprensión auditiva y los contenidos de gramática como los contenidos más difíciles. Así se desprende, también, de los comentarios hechos en el apartado de “comentario libre” de la encuesta:

- a) Las actividades de comprensión auditiva son demasiado difíciles.
- b) La traducción al chino no es siempre precisa.
- c) Los manuales deben tener explicaciones de las palabras difíciles.
- d) La organización de los contenidos no es muy sistemática.
- e) Los manuales no tienen suficientes actividades comunicativas.

Tabla 42 Distribución de las dificultades que encuentran los alumnos chinos en el uso de los manuales adaptados

Ítems	1. muy fácil	2	3	4	5. muy difícil
Gramática	1.74%	12.15%	46.53%	27.43%	12.15%
Léxico y vocabulario	3.82%	21.53%	54.17%	15.63%	4.86%
Contenidos de lectura	2.08%	11.81%	55.21%	24.65%	6.25%
Actividades de comunicación	2.43%	13.89%	48.26%	23.26%	12.15%
Conocimientos sociales y culturales	3.13%	14.93%	53.13%	20.14%	8.68%
Comprensión auditiva	1.04%	6.6%	37.5%	29.86%	25%
Ejercicios y prácticas de gramática y vocabulario	2.08%	12.85%	51.74%	25.35%	7.99%
Pronunciación	12.15%	22.22%	49.31%	10.07%	6.25%

Se ha calculado el promedio de los ítems en la siguiente tabla:

Tabla 43 Valor promedio de la distribución de las dificultades que encuentran los alumnos chinos en el uso de los manuales adaptados

Ítem	Promedio
Gramática	3.4
Léxico y vocabulario	3.0
Contenido de lectura	3.2
Actividades de comunicación	3.3
Conocimientos sociales y culturales	3.2
Comprensión auditiva	3.7
Ejercicios y prácticas de gramática y vocabulario	3.2
Pronunciación	2.8

Por otro lado, en la parte siguiente pretendemos detectar los aspectos que los alumnos consideran importantes en la adaptación de los manuales. Los resultados obtenidos los podemos observar en la siguiente tabla:

Tabla 44 Distribución de la valoración de las medidas de adaptación de materiales de los alumnos chinos

Ítems	1. poco importante	2	3	4	5. muy importante
Tienen explicaciones del vocabulario que desconocen los alumnos chinos	1.04%	4.86%	30.56%	30.9%	32.64%
Tienen instrucciones de gramática ajustadas a los alumnos chinos	1.39%	3.47%	26.04%	29.51%	39.58%
Tienen explicaciones previas de los conocimientos sociales y culturales	1.39%	4.51%	33.68%	30.9%	29.51%
Tienen cuadro de ejercicios para los alumnos chinos	2.43%	8.33%	32.64%	21.18%	35.42%

Se ha hecho el cálculo promedio de los ítems en la siguiente tabla:

Tabla 45 Valor promedio de distribución de la valoración de las medidas de adaptación de materiales de los alumnos chinos

Ítem	Promedio
------	----------

Tienen explicaciones del vocabulario que desconocen los alumnos chinos	3.9
Tienen instrucciones de gramática ajustadas a los alumnos chinos	4.0
Tienen explicaciones previas de los conocimientos sociales y culturales	3.8
Tienen cuadro de ejercicios para los alumnos chinos	3.8

Se puede observar en el resultado que los 4 ítems planteados son importantes para los alumnos chinos:

- a) Tienen explicaciones del vocabulario que desconocen los alumnos chinos.
- b) Tienen instrucciones de gramática ajustadas para los alumnos chinos.
- c) Tienen explicaciones previas de los conocimientos sociales y culturales.
- d) Tienen ejercicios adecuados para los alumnos chinos.

En resumen, la tarea de adaptación de un manual no puede producirse de una forma drástica, sino que debería continuar introduciendo aspectos que son vitales en el proceso de aprendizaje de los alumnos chinos, ya que en China predomina la metodología tradicional, en la cual se incluyen explicaciones explícitas de distintos contenidos como lo son el vocabulario, la gramática y el contenido cultural.

En los comentarios libres de los alumnos, se encuentran comentarios relevantes como los siguientes:

- a) Los manuales deben tener más instrucciones gramaticales claras para los alumnos chinos.
- b) Los manuales deben tener más explicaciones sobre los conocimientos socioculturales de los países hispanohablantes.
- c) Los manuales deben adaptarse al contexto chino, que es diferente al contexto de ELE de los países hispanohablantes.

Carencias de los alumnos

Los datos obtenidos nos dicen que los profesores nativos consideran que el alumnado chino presenta ciertas carencias en las siguientes destrezas: comprensión auditiva (2.97 sobre 5), conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes (2.97 sobre 5), expresión oral (3.18 sobre 5) y expresión escrita (3.29 sobre 5). Asimismo, los profesores nativos coinciden en que las habilidades más valoradas, pero menos presentes de los estudiantes chinos, son precisamente aquellas relacionadas con la comunicación, es decir, la expresión oral y escrita. Por tanto, en las adaptaciones de manuales de español estas habilidades deben ser reforzadas, de manera que los alumnos chinos puedan ampliar sus conocimientos y el dominio expresivo de la lengua.

Tabla 46 Valoración de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos de los profesores nativos

Destrezas lingüísticas	1. Extremadamente insuficiente	2	3	4	5. Suficiente	Promedio
Conocimientos gramaticales	0%	0%	44.12%	47.06%	8.82%	3.65
Léxico y vocabulario	0%	11.76%	29.41%	52.94%	5.88%	3.53
Expresión escrita	2.94%	17.65%	35.29%	35.29%	8.82%	3.29
Expresión oral	5.88%	26.47%	29.41%	20.59%	17.65%	3.18
Comprensión lectora	0%	2.94%	32.35%	50%	14.71%	3.76
Comprensión auditiva	5.88%	29.41%	38.24%	14.71%	11.76%	2.97
Conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes	11.76%	11.76%	47.06%	26.47%	2.94%	2.97
Total	3.78%	14.29%	36.55%	35.29%	10.08%	3.34

Tabla 47 Valoración de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos de los profesores chinos

Destrezas lingüísticas	1. Extremadamente insuficiente	2	3	4	5. Suficiente	promedio
Conocimientos gramaticales	6.25%	6.25%	59.38%	25%	3.13%	3.13

Léxico y vocabulario	6.25%	12.5%	68.75%	6.25%	6.25%	2.94
Expresión escrita	12.5%	15.63%	59.38%	12.5%	0%	2.72
Expresión oral	12.5%	40.63%	40.63%	3.13%	3.13%	2.44
Comprensión lectora	0%	18.75%	46.88%	25%	9.38%	3.25
Comprensión auditiva	12.5%	34.38%	50%	0%	3.13%	2.47
Conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes	3.13%	31.25%	53.13%	12.5%	0%	2.75
Total	7.59%	22.77%	54.02%	12.05%	3.57%	2.81

Por su parte, el profesorado chino destaca las siguientes destrezas como las más débiles entre el alumnado: expresión oral (2.44 sobre 5), comprensión auditiva (2.47 sobre 5), expresión escrita (2.72 sobre 5) y conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes (2.75 sobre 5):

Por lo que se refiere al léxico los profesores chinos muestran que se encuentran satisfechos con el desempeño del alumnado (6.25%) por lo que este aspecto en los manuales adaptados se debe mantener y se deben ampliar las explicaciones de léxico. Esto puede contribuir a aumentar el conocimiento sobre el contexto social de la lengua.

Tabla 48 Autovaloración de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos

Destrezas lingüísticas	1. muy insuficiente	2.	3.	4.	5. Suficiente
Conocimientos gramaticales	39(13.54%)	77(26.74%)	131(45.49%)	36(12.5%)	5(1.74%)
Léxico y vocabulario	29(10.07%)	83(28.82%)	139(48.26%)	33(11.46%)	4(1.39%)
Expresión escrita	46(15.97%)	77(26.74%)	125(43.4%)	35(12.15%)	5(1.74%)
Expresión oral	65(22.57%)	95(32.99%)	90(31.25%)	32(11.11%)	6(2.08%)
Comprensión lectora	35(12.15%)	66(22.92%)	141(48.96%)	38(13.19%)	8(2.78%)
Comprensión auditiva	72(25%)	94(32.64%)	87(30.21%)	25(8.68%)	10(3.47%)

Conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes	42(14.58%)	95(32.99%)	110(38.19%)	35(12.15%)	6(2.08%)
--	------------	------------	-------------	------------	----------

Sobre estos datos se ha calculado el promedio de los ítems reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 49 Valor promedio de la autovaloración de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos de los profesores chinos

Destrezas lingüísticas	promedio
Conocimientos gramaticales	2.62
Léxico y vocabulario	2.67
Expresión escrita	2.57
Expresión oral	2.37
Comprensión lectora	2.75
Comprensión auditiva	2.32
Conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes	2.54

Por último, los datos arrojados por la autoevaluación del alumnado indican que entre las destrezas que más débiles consideran los propios alumnos chinos se encuentran la comprensión auditiva (2.32 sobre 5), la expresión oral (2.37 sobre 5), los conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes (2.54 sobre 5) y la expresión escrita (2.57 sobre 5).

Cuando se correlacionan los datos, los alumnos evidencian que valoran de manera negativa las debilidades en los aspectos comunicativos de la lengua como lo son la expresión oral, la comprensión auditiva y el contexto de la lengua. Las habilidades comunicativas frente al conocimiento de la estructura de la lengua son conocimientos complementarios, y se muestra la falta y la debilidad existente en los aspectos comunicativos de la lengua, por lo que es un punto que haría falta reforzar en futuras adaptaciones de manuales.

Como se ha señalado previamente, los manuales chinos de ELE, como la *Serie de Manuales de los Alumnos de Grado de las Especialidades de Escuelas Superiores China*

de Siglo Nuevo, no presentan contenidos en comunicación oral y expresión escrita, lo que se deduce puede ser la causa de estos resultados.

Por eso, en los apartados siguientes de la investigación se planteará un análisis sobre dichas habilidades en los manuales adaptados.

2.4. Discusión de los resultados de la encuesta de los alumnos

El estudio de las actividades de educación y el aprendizaje del inglés y otros idiomas, como segundo idioma por parte de los alumnos chinos, presenta unas características muy peculiares que permiten encontrar elementos de interés, que pueden mejorar la calidad de la enseñanza y el desarrollo de nuevas estrategias, para el desarrollo educativo del idioma inglés en China.

De este modo, la gestión realizada por los profesores nativos y la realizada por los profesores chinos difiere mucho y presenta resultados tanto positivos como mejorables, de modo que se abre la puerta para la mejora y el desarrollo. Es importante establecer en el desarrollo de la educación una gestión más homogénea, es decir, los métodos y las acciones de los profesores, tanto nativos como chinos, debería ser muy similar, sin dejar de lado la importancia de que los profesores puedan tener un margen de maniobra. Además, es relevante que las estrategias de enseñanza sean más dinámicas por parte de los profesores chinos.

Los manuales de ELE son de gran importancia para el aprendizaje, pero es necesario establecer la aplicación de estos manuales considerando las necesidades de los estudiantes, de sus habilidades y por tanto establecer dinámicas que puedan ser aportadas por los profesores nativos. El uso de manuales adaptados debería considerar y reforzar los aspectos donde los estudiantes presentan más las limitaciones y fallas, en combinación con otras actividades didácticas. Esto es necesario para poder mejorar la calidad del aprendizaje.

En relación con las encuestas realizadas, se han encontrado elementos que pueden presentar una oportunidad potencial para el desarrollo. Uno de estos elementos se basa en

la alta capacitación que tienen los profesores nativos y la experiencia que han desarrollado conociendo cuales son las características y las necesidades de los estudiantes.

El desarrollo de cursos de conversación en la enseñanza requiere tanto de manuales, como se aprecia en la encuesta, como también de la realización de prácticas en adición de los manuales adaptados, ya que los estudiantes consideran que presentan lagunas en este aspecto. De este modo, se podría complementar el desarrollo del aprendizaje en este ámbito.

Por ende, se concluye que el avance en el desarrollo del aprendizaje y el uso de contenidos didácticos, manuales, libros y otros materiales son de vital relevancia. Sin embargo, es necesario que sean combinados tanto por los profesores chinos, como por los nativos, siendo estos un elemento vital para el desarrollo del aprendizaje más avanzado y los profesores chinos como una herramienta para ayudar a los estudiantes a comprender y a desarrollarse en los niveles medios y avanzados.

3. Diseño metodológico del análisis de manuales

3.1. La actualidad de los manuales de ELE en los países hispanohablantes

Como ya se ha comentado, en los últimos años el español se ha convertido en una lengua importante debido a la gran cantidad de hispanohablantes en el mundo. Unos 577 millones de personas alrededor del globo hablan este idioma según el Instituto Cervantes²⁹. Esto es el 7,6% de la población y se espera que esta cifra aumente, considerando que actualmente existen más de 20 millones de estudiantes de español en 107 países. Por otra parte, el español es el tercer idioma más utilizado en internet y el idioma que más se estudia en EE.UU.³⁰.

Hoy día, el mundo globalizado y las corrientes migratorias han hecho que el español cobre importancia como estrategia de incorporación a un mundo laboral cada vez más complejo.

²⁹ Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p03.htm. [Consultado el 8 de mayo de 2021].

³⁰ Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p03.htm. [Consultado el 8 de mayo de 2021].

Por ejemplo, aunque el inglés sigue siendo el principal idioma del mudo, el francés, el chino y el español se disputan el segundo lugar. Por su parte, en los países anglófonos como Estados Unidos o Reino Unido, el español es considerado como segunda lengua, por lo que es estudiado en diferentes niveles de enseñanza. En otros países como Francia, Suecia, Alemania, o China también se estudia español como lengua extranjera.

Debido a una fuerte presencia de hispanohablantes en países europeos, o bien porque estos países mantienen relaciones económicas con España y la región latinoamericana, el español como idioma se ha vuelto un elemento estratégico de comunicación de importancia. La evolución de la enseñanza del español en el mundo, impulsada desde el Instituto Cervantes se propone inaugurar un proceso de mapeo cartográfico sobre la expansión del español en el mundo. Este mapa se pretende actualizar año tras año.

Un ejemplo emblemático es el avance del español en China, donde ha tenido un importante alcance debido a las estrechas relaciones que tiene ese país con países iberoamericanos. En China el español se estudia en diferentes niveles educativos, especialmente, los jóvenes chinos prefieren este idioma por encima de los demás como principal idioma extranjero. De hecho, es el segundo país después de Italia con mayor número de matriculados en el estudio de este idioma, como se ha podido observar a lo largo de este trabajo.

En países como el Reino Unido se proyecta que el español llegará a ser el idioma preferente destronando al francés. Incluso se ha implantado como segundo idioma en la secundaria. Al igual que en el caso chino, el interés por este idioma está relacionado con el ámbito laboral, pero también con el cultural, ya que España es el principal destino de vacaciones de los británicos.

En los Estados Unidos la relación con el español parece más natural debido a la creciente migración latinoamericana a este país. La demografía creciente de hispanohablantes es bastante significativa, hoy supone un 17% de la población estadounidense, que en su mayoría son mexicanos. De esta manera, los Estados Unidos es el segundo país con mayor número de hispanohablantes (42,5 millones de personas que dominan el idioma

español a nivel nativo, mientras que unos 14,9 millones de personas se encuentran estudiando).³¹

Desde el punto de vista cultural, el español resulta muy atractivo gracias a que, tanto en España como en los países latinoamericanos, las expresiones culturales son muy variadas. A España llegan cada año millones de turistas extranjeros, muchos de ellos impulsados por la cultura y el idioma. Otros países como Argentina y México resultan bastante atractivos por su cultura y el idioma.

Dentro del mercado editorial, España se ubica como el tercer exportador de libros a nivel mundial, seguido precisamente de Argentina. Por su parte el español es el idioma principal de traducción, por lo que se traduce una gran variedad de obras; esto nos da una idea de la importancia que tiene el español dentro del ámbito cultural, específicamente en el sector del turismo y de los libros, en especial en el diseño de manuales de español.

El análisis de manuales nos lo planteamos desde las dos perspectivas desde las que hemos analizado las necesidades en los capítulos anteriores: las necesidades de los centros y de los profesores y las necesidades de los alumnos.

Para cubrir estas dos perspectivas partimos de dos análisis distintos basados en los resultados obtenidos con las encuestas detalladas y analizadas en los epígrafes anteriores.

3.2. El análisis de manuales desde la perspectiva de las necesidades de los centros y los profesores

Si tomamos como punto de partida los resultados obtenidos de la encuesta realizada al profesorado y a los responsables de centros, se puede afirmar que, generalmente, los manuales adaptados se encuentran destinados al uso de los profesores nativos, para ser llevados al aula en los cursos de conversación en el contexto universitario. Esto se debe, normalmente, al sistema didáctico que tienen las universidades chinas.

³¹ Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p03.htm. [Consultado el 8 de mayo de 2021].

No obstante, el análisis que planteamos aquí pretende detectar si los manuales adaptados pueden satisfacer también las necesidades de los profesores de otras asignaturas como “Español general”, “Escritura” o “Comprensión auditiva”.

Además, a partir de los resultados obtenidos en la encuesta “Sobre la elección de materiales de los profesores nativos de ELE en China”, también se pretende analizar el tipo de actividades presentes en los manuales adaptados, puesto que la preferencia del profesorado se da ante aquellas actividades con una clara carga comunicativa, por encima de aquellas de corte más tradicional.

Así pues, para analizar si los manuales satisfacen las necesidades de los centros y de los profesores, los principios que estudiaremos se basan en los principios de eficacia y eficiencia de Cheng & Sun (2011). Para analizar el principio de eficiencia, es decir, para determinar si los manuales son adecuados para los niveles destinados a los alumnos chinos, el criterio que utilizaremos se basa en la comparación del volumen de vocabulario de los manuales con el volumen de vocabulario que se estipula en el requisito de aprendizaje del *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española aplicado en las Escuelas Superiores Chinas*, ya que consideramos que es el criterio más objetivo y directo para la evaluación basada en el principio de eficiencia. Para complementar este análisis, se realizará un análisis cuantitativo de las destrezas lingüísticas que contienen las actividades en los manuales adaptados.

Este análisis permitirá establecer si los cursos y las asignaturas en el contexto de China de ELE están diseñados a partir de las destrezas lingüísticas, teniendo en cuenta el material con el que se trabaja en el aula.

Por otro lado, se debe considerar, también, la diversidad de cursos que imparten los profesores nativos, que son los principales usuarios de los materiales adaptados en China. A partir de esta idea, planteamos clasificar las actividades de los manuales según la destreza predominante con la que se trabaje:

Tabla 50 Clasificación de actividades de los manuales adaptados

Destreza	Metodología
----------	-------------

Expresión oral	Ejercicios nocional-funcionales
Compresión auditiva	Ejercicios audiolinguales
Compresión lectora	
Expresión escrita	

El objetivo de este análisis es presentar los distintos porcentajes de actividades de los manuales adaptados, para ayudar a los profesores y centros en el proceso de elección de los manuales más eficaces y eficientes.

3.3. El análisis de manuales desde la perspectiva de las necesidades del alumnado chino

Si partimos de los resultados obtenidos en las encuestas analizadas en epígrafes anteriores, cabe destacar que el alumnado necesita instrucciones gramaticales adecuadas y especialmente dirigidas a alumnado chino. En la “Encuesta sobre el uso de materiales de los alumnos chinos de ELE en China”, el alumnado reclama mejoras en los manuales a partir de la incorporación de instrucciones de gramática ajustadas a los alumnos chinos y explicaciones del vocabulario desconocido. En este análisis de manuales se pretende detectar si existe una adaptación de los manuales en correspondencia con el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*.

Se halla, también, la necesidad de implementar explicaciones previas sobre conocimientos sociales y culturales. Esto se debe a que existe una gran distancia lingüística pero también cultural y, por ende, el alumnado chino tiene dificultades en asimilar estos contenidos. En la “Encuesta sobre el uso de materiales de los alumnos chinos de ELE en China” el resultado obtenido en la pregunta que indaga acerca de los aspectos mejorables de los manuales adaptados también muestra que los alumnos chinos tienen una necesidad catalogada media-alta de explicaciones previas de los conocimientos sociales y culturales (valoración 3.8 sobre 5).

Para analizar si los manuales satisfacen las necesidades de los alumnos, primero se presentará el análisis desde el punto vista contrastivo entre lenguas, basado en el aprendizaje de una tercera lengua.

Si nos atenemos a los resultados obtenidos en las encuestas, la adaptación de los manuales para el contexto chino debe hacerse desde una visión ecléctica en la que se mantengan aspectos que sigan el método tradicional, reforzando otros aspectos relacionados con la comunicación.

3.4. Instrumentos para el análisis de los manuales

Grant (1987) desarrolló una tabla de análisis graduado de manuales para los aprendientes, en la cual se examina si los manuales están adaptados a las necesidades de los aprendientes en tres niveles: no adaptados, parcialmente adaptados y bien adaptados. En el presente estudio se trabajará con esta rúbrica creada a partir de los resultados previos sobre necesidades para el análisis de los manuales adaptados con dominio de 1 a 4, siendo 1 el número con menor adaptación y el 4 con mayor.

Los ítems que se van a analizar son aquellos más relevantes del resultado de análisis de necesidades: adaptación de informaciones explícitas de pronunciación y gramaticales, información sobre el léxico e información explícita y previa sobre conocimientos culturales y comportamientos socioculturales y tratamiento de expresión escrita.

3.4.1. Sobre la pronunciación

La pronunciación forma parte de la lingüística y estudia los sonidos de las lenguas, la manera en la que se deben pronunciar de forma apropiada las palabras que forman parte de un lenguaje particular, de modo que se pueda establecer el proceso de comunicación de manera apropiada y se pueda entender el mensaje que se transmite. La metodología estructural permite hacer un acercamiento a la enseñanza del componente fonético de la lengua, ya que el lenguaje está conformado por un conjunto de hábitos articulatorios y una lengua solo se puede aprender basada en las repeticiones, combinando lo que el alumno escucha y emulando o repitiendo el sonido.

La idea es que el alumno realice la repetición continuada de sonidos aislados lo que permite la asimilación e identificación de estos sonidos. A su vez esta acción le permite al profesor poder establecer un orden apropiado para la progresión de la clase, de manera sistemática y que se permita la identificación de los fonemas y se fomente la comprensión y la forma en la que se expresan y se pronuncian las palabras.

Sería recomendable establecer una combinación de elementos audiovisuales que permitan facilitar un contexto en el cual cada palabra sea usada y la manera en la que se articula y se gesticula en el contexto del idioma, pero también en el ámbito cultural, elementos que permitan mejorar el aprendizaje y así, se hará mucho más fácil la interacción entre los alumnos y un entorno real (Martínez, 2006).

3.4.2. Sobre la información gramatical explícita

La gramática forma parte de la lingüística y se dedica a estudiar las leyes, los principios y las reglas que regulan el uso de las lenguas y sus diferencias, la forma de organizar las palabras para construir oraciones y las estructuras del lenguaje para que este pueda ser escrito y pronunciado de manera apropiada e inteligible.

La enseñanza de la gramática es una de las actividades más complejas, en especial en lenguas como la española, que presenta una serie de diferencias muy importantes en relación con otras lenguas, como algunos “aspectos gramaticales en español que se utilizan frecuentemente como la diferencia de uso de ser y estar, la contraposición de los pretéritos indefinido e imperfecto, y la utilización del subjuntivo” (Garvida y Gallego, 2013).

En el proceso de enseñanza de la gramática española se usan métodos en los que los textos son bilingües y permiten realizar una comparación de los aspectos gramaticales y diferenciarlos del idioma nativo en el proceso de aprendizaje del nuevo idioma, teniendo en cuenta elementos como el contacto inicial, la fijación de las estructuras gramaticales o la explicación de las reglas gramaticales de modo que se puedan comparar y contrastar ambas lenguas.

De esta forma y de manera progresiva, el alumno puede aprender de los elementos gramaticales del lenguaje a medida que aprende acerca de la conjugación de los verbos (presente, pasado), los complementos pronominales, el desarrollo de oraciones, todo esto complementando manuales y materiales con la interacción y la práctica constante.

Al mismo tiempo, las estructuras gramaticales en español no son comunes en chino, en tanto que las categorías morfológicas dependen en gran medida de la distribución y función del sintagma. Comparativamente, las relaciones sintácticas en español resultan más complejas. Esto se debe a que el español es una lengua mucho más flexible en la estructura sintagmática, en tanto que en chino resulta cerrada.

De las diferencias entre el chino y el español se desprende que en la enseñanza de la gramática se debe tener muy en cuenta el contexto chino, en el cual la base de la enseñanza se centra en las características contrastivas de ambas lenguas. En este método de enseñanza, es precisa una metodología didáctica integral que incluya las diferentes competencias comunicativas, y no solo la traducción directa. De esta manera, se podrá introducir ejercicios audio – orales, estructurales, comunicativos y nocional – funcionales que pueden ser complementarios al método tradicional.

3.4.3. Sobre el léxico

Para la adaptación del tratamiento del léxico, no solo se realiza un análisis del tratamiento desde el punto visto de un estudio contrastivo del aprendizaje de una tercera lengua, sino que también se tiene en cuenta la eficacia de los manuales, es decir, si el volumen de vocabulario es adecuado para el nivel de los alumnos chinos. Además, es conveniente señalar que, en el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, se estipulan dos niveles de dominio de léxico: a) léxico aprendido y b) dominio del léxico de forma experimentada (2001: 6). Por lo tanto, se analizará si los manuales adaptan el aprendizaje graduando el léxico de acuerdo con esta concepción del *Programa* para alumnado chino.

3.4.4. Sobre los conocimientos culturales y los comportamientos socioculturales

Para adaptaciones de conceptos y fenómenos socioculturales, basados en el estilo de vida de los países hispanohablantes, se valora la incorporación de actividades relacionadas con el ámbito cultural de la lengua, en este caso, de los países hispanohablantes.

Partimos de la base de que el estudio de la lengua bajo un contexto cultural es imprescindible para comprender de manera completa dicha lengua. Este conocimiento también influye en la expresión oral y escrita, ya que el contexto de la lengua determina cómo se hará uso de ella de una manera adecuada. Las actividades culturales previas a la adquisición de los contenidos estrictamente lingüísticos proporcionan un marco de referencia al alumno por el cual puede observar el uso de la lengua en contexto, y no de manera aislada, como suele ser tratada en los modelos de enseñanza tradicionales. La relación entre lengua y cultura es indisoluble, y, por este motivo, un conocimiento general de los países hispanohablantes será de mucho apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje del español para el alumnado chino.

Según autores como Zhang (2000) y Cheng (2018), comparado con los países occidentales, China tiene una cultura y realidad social muy diferente a los países hispanohablantes, y esta diferencia cultural podría causar incomprensibilidad e incluso choque cultural en el aprendizaje de español por parte de los estudiantes chinos.

Para este análisis nos basamos en el criterio de *comprensibilidad del input* de Krashen (1982). Así, analizaremos si los alumnos chinos pueden comprender los contenidos relativos a los conceptos y fenómenos socioculturales, estilo de vida de los países hispanohablantes, porque comparados con los alumnos occidentales, los alumnos chinos tienen poco contacto con dicho conocimiento. El segundo criterio que utilizamos es si estos contenidos de los manuales son adecuados para el contexto sociocultural en China, es decir, detectaremos si estos contenidos de los manuales adaptados causarán un impacto cultural al alumnado chino. Por ejemplo, las acciones íntimas en lugares públicos en algunos países hispanohablantes se consideran normales, sin embargo, en China especialmente en el contexto de la educación universitaria, habría que presentar

explicaciones y contenidos. Según *el Plan Programa de Enseñanza Para Cursos Básicos de las Especialidades en la Lengua Española en las Escuelas Superiores de China* (2001), cuando se explican las realidades sociales y culturales de los países hispanohablantes a los alumnos chinos, es necesario hacer referencia a la cultura tradicional de China.

3.4.5. Sobre el tratamiento de la expresión escrita

En la interpretación del resultado de las encuestas tratadas en los epígrafes anteriores, se ha descubierto que, tanto el profesorado como el alumnado detectan la expresión escrita como un punto débil del estudiantado chino de español. Por eso nos interesa analizar si los manuales adaptados pueden reforzar esta destreza. Debido a su importancia en el proceso de adquisición de una segunda lengua, esta destreza es primordial como una destreza comunicativa en la que no hay una interacción activa.

El manejo de la destreza escrita implica que el estudiante pueda presentar un dominio amplio de vocabulario y de las estructuras del lenguaje. Asimismo, la escritura y el uso de ciertos códigos como los signos de puntuación, la separación de palabras y oraciones, entre otros, permiten conocer las pausas y la entonación con la que debe ser leído el texto. Pero, además, el texto escrito responde a un tipo de discurso y función según su tipología. Por ejemplo, el texto de tipo narrativo o poético es distinto al del tipo administrativo, legal, o similares.

En el proceso de adquisición de la expresión escrita, Cárdenas Marrero (2006: 100) afirma que se requiere disposición y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica necesariamente motivación (o más concretamente un conjunto de variables como las metas de aprendizaje y el auto concepto), pero también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo la aborda (enfoque de aprendizaje). De este modo, para el desarrollo del aprendizaje y la expresión escrita se pueden identificar diferentes etapas, según Cadierno (1995: 69):

1. Abordaje del tipo de texto que se va a leer
2. Claridad del tema principal del texto
3. Organización y jerarquización de las ideas principales y secundarias

4. Recolección de la información que se incluirá en el texto
5. Redacción inicial o borrador
6. Revisión del texto
7. Redacción final del texto

Esta forma de abordar la adquisición de la destreza escrita se conoce como enfoque de Modelos por Etapas y consta de tres etapas principales: la inicial que es la etapa de la pre-escritura y consiste en planificar el texto; la segunda etapa es la escritura del texto, y la tercera, que consta de la revisión y la corrección del texto definitivo (Sánchez, 2008).

Cadierno (1995;68) establece que las investigaciones que han examinado el papel de la instrucción gramatical en el aprendizaje de segundas lenguas han distinguido entre cuatro aspectos fundamentales del aprendizaje: la secuencia natural de adquisición, la rapidez con que estos adquieren la segunda lengua, el nivel global final de dominio lingüístico alcanzado y la precisión gramatical con la que aprenden determinados aspectos gramaticales.

Asimismo, la expresión escrita se beneficia de las actividades socioculturales, ya que proporciona un marco más detallado del uso apropiado de la lengua, además de aportar las herramientas necesarias para desarrollar una comunicación más libre y flexible. Según Zhang (2015), la actividad de escritura requiere el uso de conocimientos socioculturales y de comunicación. Además, la lectura y la escritura están íntimamente relacionadas, por lo que todos los puntos anteriores se complementan.

En resumen, en el presente estudio se trabajará con esta rúbrica creada a partir de los resultados previos sobre necesidades para el análisis de los manuales adaptados con dominio de 1 a 4, siendo 1 el número con menor adaptación y el 4 con mayor:

Tabla 51 Rúbrica de análisis de los manuales adaptados (elaboración propia)

Nivel de dominio	1	2	3	4
Adaptación de información explícita de pronunciación	No tiene información explícita de pronunciación	Propone información explícita en chino, sin destacar la diferencia	Propone información explícita en chino, destacando la diferencia entre chino y español.	Propone información explícita en chino, destacando de la diferencia entre chino y

		fonética entre español y chino.		español, inglés y español, para provocar el plurilingüismo de los alumnos
Adaptación de información gramatical explícita	Solo proporciona modelos de uso, sin explicaciones explícitas	Información explícita en chino sin destacar la diferencia lingüística entre español y chino.	Información explícita destacando la diferencia lingüística entre español y chino.	Información explícita destacando la diferencia lingüística entre español, chino e inglés, para provocar el plurilingüismo de los alumnos.
Adaptación del tratamiento del léxico	Volumen excesivo al nivel correspondiente para los alumnos, con lista de vocabulario con explicación en chino.	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino.	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino y lista de cognados para provocar el plurilingüismo de los alumnos.	Tratamiento graduado de vocabulario, explicación en español simplificado y contextualización de vocabulario en los textos.
Adaptaciones de conceptos y fenómenos socioculturales, estilo de vida de los países hispanohablantes	Tiene contenidos socioculturales limitados, no hace actividades relativas con ellos.	Algunas actividades relativas a los conocimientos socioculturales sin introducción previa completa, y asociadas con un estilo de vida con el que no están familiarizados los alumnos chinos.	Algunas actividades relativas a los conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	Actividades relativas a los conocimientos socioculturales con una introducción previa completa.
Tratamiento de la expresión escrita	No tiene actividades de expresión escrita.	Actividades sencillas y descontextualizadas con ejemplos en español.	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones simples en español y chino de estrategias de expresión escrita.	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones detalladas y clara de estrategias de expresión y de estructuras en chino, sin ejemplos en español.

4. Análisis de la adaptación de los manuales

El objetivo de este análisis es detectar las estrategias de adaptación de los manuales.

Primero se busca detectar el uso que se les da, ya que tienen enfoques distintos, por lo

que se plantea realizar un análisis cuantitativo de las actividades acerca de las diferentes destrezas lingüísticas en los distintos manuales.

Para poder analizar las medidas de adaptación de los manuales en el contexto chino y presentar posibles soluciones para dicho problema se prestará atención principalmente a dos aspectos del contexto como son las dinámicas de enseñanza y el aprendizaje de tipo monolingüe y monocultural que presentan los estudiantes chinos de español. Así, se revisará si los manuales se adaptan a esta circunstancia y, por otra parte, se observará si en las tareas se crea vacío de información y se promueve el uso del español en los manuales adaptados.

4.1. Análisis cuantitativo de destrezas lingüísticas

Como se ha señalado anteriormente, las asignaturas de las universidades chinas se dividen por destrezas lingüísticas como español general, comprensión auditiva y expresión oral, además, los manuales chinos de ELE como *Español Moderno*, *¡Hablamos Español!* y *Aprender Español Escuchando* están diseñados según el mismo criterio. Por otro lado, los manuales adaptados de ELE, excepto *Profesionales*, están destinados a la enseñanza del español general. Por tanto, en cuanto a seleccionar un manual adaptado para una asignatura concreta, la primera pregunta que deberíamos hacernos es: ¿qué manuales tienen contenidos o actividades más adecuados para una asignatura concreta en el contexto de enseñanza de China? Para contestar a esta pregunta, hemos realizado un análisis cuantitativo de las actividades destinadas a trabajar las distintas destrezas en los manuales adaptados. Para ello, se han seleccionados las unidades de nivel inicial, todas de temas similares, y se han recogido todas las actividades relacionadas con las destrezas.

La destreza lingüística es la forma de uso activo de la lengua que se expresa particularmente en su forma oral y escrita dentro de la dinámica de productividad y la recepción del mensaje. De esta manera, se han establecido cuatro destrezas principales

elementales en la comunicación, que son, la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión lectora y la comprensión auditiva que se integran entre sí³².

Las dos destrezas elementales de la comunicación oral se refieren a los aspectos orales y a la escucha, es decir, poder hablar y poder entender lo que uno escucha. Por su parte, las destrezas esenciales de la comunicación escrita son la expresión escrita y la comprensión lectora. Por su parte, el *Marco Común Europeo de Referencia* también menciona la interacción y la mediación como actividades básicas relacionadas con las destrezas lingüísticas.

Los enfoques comunicativos centrados en el discurso proponen que la comunicación destaca habilidades integradas que permiten una mayor comprensión de la lengua. Por ejemplo, no es posible la comprensión de un texto si el estudiante no puede formarse una imagen clara sobre lo que lee, por tanto, el contexto que ocupa el texto es imprescindible. Esto es una propiedad relacionada con el aspecto discursivo de la lengua.

Una dificultad en la clasificación de actividades se da en aquellas actividades destinadas a la integración de distintas destrezas. En estos casos, las actividades están clasificadas según el criterio de destreza principal necesaria para realizar la actividad. Por lo tanto, este análisis está basado en la interpretación de los objetivos de los manuales por parte del autor de la presente tesis, los cuales pueden variar según el uso del manual.

El dominio de la lengua comprende dos niveles, el dominio del sistema, es decir de los aspectos estructurales, y el segundo nivel comprende la transmisión adecuada de la misma. De este modo, las destrezas comunicativas dependerán de las estrategias comunicativas que se apliquen en la enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

³² Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm.
[Consultado el 9 de mayo de 2020]

4.2. Resultados del análisis de manuales

Los resultados cuantitativos del análisis de manuales realizado pueden verse en la siguiente tabla³³:

Tabla 52 Resultados de las actividades de distintas destrezas lingüísticas

	<i>Aula Internacional</i> A1, unidad 5	<i>Así Me Gusta</i> 1, unidad 3	<i>Nuevo Sueña</i> 1, unidad 5	<i>El Curso en Vivo</i> A1, unidad 11	<i>Código ELE</i> A1, unidad 3	<i>¿Cómo se Dice?</i> 1, unidad 7	<i>ELE ACTUAL</i> A1, unidad 9	<i>Español 2000</i> , lección 9, libro 1	<i>Profesionales</i> 1, unidad 3
Actividades totales	32	18	35	21	37	47	30	10	22
Expresión oral	12	5	9	4	3	15	10	1	8
Compresión auditiva	4	5	6	7	8	4	3	0	3
Compresión lectora	5	1	4	5	4	3	2	0	6
Expresión escrita	2	1	2	1	1	4	1	0	2
Ejercicios nocial- funcionales	9	5	12	4	19	21	14	9	3
Ejercicios audiolingüales	0	1	2	0	2	0	1	0	0

A través de esta tabla se puede observar la importancia y el peso que tienen las diferentes destrezas para los manuales estudiados. En este sentido se puede observar que para el manual *Aula Internacional* la expresión oral es fundamental y es la que más destaca en los diferentes tipos de actividades. Asimismo, los ejercicios nocial-funcionales también

³³ En esta tabla se ha marcado en color verde las actividades que aparecen con mayor frecuencia y en color amarillo las actividades que no aparecen.

son de importancia para este manual. En tercer lugar, prima la comprensión lectora y auditiva. No es así en el caso de los ejercicios audiolinguales, los cuales se encuentran en el manual. Este aspecto es positivo, ya que se aleja de los métodos tradicionales de enseñanza chinos basados en la repetición de estructuras.

Por su parte, el manual *Así me gusta* da una gran importancia a las destrezas de expresión oral, comprensión auditiva y ejercicios nocional-funcionales. Este manual, tal como hemos visto que ya hacía el manual *Aula Internacional*, promueve el uso creativo del lenguaje y, por tanto, estimula la comunicación. Este manual sí presenta ejercicios audiolinguales con la finalidad de que los estudiantes puedan relacionar algunas de las estructuras.

El manual *Nuevo Sueña* se centra también en la importancia de la expresión oral y auditiva. Una gran cantidad de sus ejercicios son de tipo nocional-funcional, siendo este el tipo principal en los manuales descritos hasta ahora. También presenta algunos ejercicios de tipo audiolingual con la finalidad de complementar los ejercicios de comprensión auditiva.

Con respecto al manual *El curso en vivo*, en este se ha dado prioridad a la comprensión auditiva con 7 ejercicios de este tipo, así como a la comprensión lectora. Asimismo, son importantes los ejercicios nocional-funcionales, aunque en menor medida que en los manuales anteriores. Tampoco presenta ejercicios audiolinguales.

Una parte muy importante de los ejercicios del manual *Código ELE* se centra en actividades nocional-funcionales, es decir, presta poca atención a los ejercicios de tipo estructural centrados en la incorporación rígida de la gramática que introduce al estudiante en el contexto de comunicación y promueve la interacción. Aun así, presenta dos ejercicios audiolinguales. Por su parte, solo presenta tres ejercicios de expresión oral.

El manual *¿Cómo se dice?* da prioridad a la expresión oral con un total de 15 actividades y es el que presenta un número mayor de estas actividades de todos los analizados. Asimismo, ofrece la mayor cantidad de ejercicios nocional-funcionales. La destreza a la que menos atención presta este manual es la comprensión lectora, mientras que no presenta ningún ejercicio audiolingual.

Con respecto a las actividades que presenta el manual *ELE Actual*, cabe decir que también existe una importante concentración de actividades de expresión oral y de ejercicios de tipo nocional-funcional. Sin embargo, presenta una sola actividad de expresión escrita y un solo ejercicio de tipo audiolingual. Esto concuerda con la metodología del manual por la cual se incluyen didácticas de secuencias didácticas a partir de un enfoque comunicativo y una programación nocional-funcional.

El manual *Español 2000* centra sus actividades casi exclusivamente en ejercicios nocional-funcionales y un solo ejercicio para el desarrollo de la expresión oral. Presenta una variedad de situaciones socio-comunicativas que permiten al alumno cierta flexibilidad en la comunicación aplicadas a la vida cotidiana y de sus propias necesidades.

Por último, el manual *Profesionales* da prioridad a las actividades que desarrollan la expresión oral y la comprensión auditiva y lectora, como principales destrezas de comunicación. De todos los manuales, este es el que menos presta atención a los ejercicios nocional-funcionales. Tampoco presenta ejercicios audiolinguales.

Basado en los resultados anteriores, concluimos que *Aula Internacional* presenta mayor peso en las actividades de expresión oral, por lo tanto, sería más adecuado para la asignatura *conversación y oral*; *Curso en Vivo* sería más adecuado para la asignatura *comprensión auditiva*, ya que presenta mayor peso en las actividades de comprensión auditiva; *Así Me Gusta* tiene una distribución equilibrada de actividades de *expresión oral*, *comprensión auditiva* y *ejercicios nocional-funcionales*, por lo tanto, creemos que puede ser un manual adecuado para asignaturas como *conversación*, *comprensión auditiva* y *español general*; los manuales *Nuevo Sueña*, *Código ELE*, *¿Cómo se dice?*, *ELE ACTUAL* y *Español 2000* presentan un número mayor de actividades nocional-funcionales y, por ende, serían adecuados para la asignatura *español general*. El manual *Profesionales* tiene contenidos sobre el ámbito comercial y profesional y, por consiguiente, estaría mejor destinado a la asignatura *español aplicado al comercio*.

4.2. Adaptación de informaciones explícitas de pronunciación

La pronunciación en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera es fundamental para que los estudiantes puedan comunicarse adecuadamente, ya que los errores en la pronunciación pueden derivar en que el estudiante no sea entendido por los nativos, y obliga a los interlocutores a prestar una mayor atención a la comunicación. Morales (2008: 6) afirma que la pronunciación no es solo distinguir y articular correctamente los sonidos, sino también dominar la distribución acentual de la lengua extranjera, el ritmo y organización de las palabras y la entonación significativa y expresiva de las oraciones.

Sin embargo, se suele confundir la pronunciación con el proceso fonético de las palabras que permite realizar las correcciones pertinentes. Por su parte, el *Marco Común Europeo de Referencia* establece una serie de destrezas lingüísticas que deben ser adquiridas durante el aprendizaje de un idioma, entre ellas, la competencia fonológica. El MCER ha estado actualizándose en los últimos años con respecto a la diferencia entre la pronunciación y la competencia fonológica. En el caso de la enseñanza de español para alumnos sinohablantes, es preciso partir de un estudio comparativo de los aspectos fonéticos de ambas lenguas, con los cuales se obtendrá un mejor resultado sobre si la metodología está enfocada a la distinción de los grupos fonéticos y a los contornos expresivos.

En el caso del chino, debido a que se tiene una variedad extensa de fonemas, se adoptará el alfabeto fonético internacional, basado en la variación del Pinyin:

ㄅ[p], ㄆ[p'], ㄇ[m], ㄉ[t], ㄊ[t'], ㄋ[n], ㄌ[l],
ㄍ[k], ㄎ[k'], ㄒ[x], ㄣ[tɕ], ㄨ[tɕ'], ㄛ [ɕ], ㄗ[tʂ], ㄘ[tʂ'],
ㄝ[ʂ], ㄓ[Z], ㄝ[ts], ㄑ[ts'], ㄒ[s], 一[i], ㄨ[u], ㄩ[y],
ㄚ[a], ㄛ[o], ㄜ[ɤ], ㄝ[e], ㄝ[ai], ㄞ[ei], ㄟ[au], ㄟ[ou],
ㄟ[an], ㄟ[ɑn], ㄟ[aŋ], ㄟ[ɑŋ], ㄟ[ɔ].

Ilustración 2 Alfabeto fonético internacional, basado en la variación del Pinyin (Wang 2001:17)

El chino es una lengua tonal, es decir, cada sílaba posee unas características tonales propias conocidas como tonemas; sin embargo, existen cuatro tonos básicos, además de

un tono denominado neutro o cero: Tono 1 (es llano y alto **mā**); Tono 2 (es ascendente **má**); Tono 3 (descendiente en la primera parte y ascendente en la segunda **mǎ**) y Tono 4 (descendente **mà**).

Como se ha visto el tono se representa con diferentes acentos, el primero se refiere al macrón: (ā) ā ō ē ī ū ū; el segundo acento corresponde al acento agudo que corresponde con la acentuación en español, se usa para los sonidos á, é, í, ó, ú. Una variación de u es ũ. El tercer tono está representado con un carón (ˇ) y la variación (ˇ), se usa para (ǎ) ǎ ǒ ě ĭ ŭ ŭ. El cuarto tono se refiere al acento grave (̀) (à) à ò è ì ù ù. Por último, el tono cero o neutral es el que no contiene ningún tipo de acentuación.

Las sílabas en Pinyin atendiendo al tono, tendrán un significado distinto. Esto es, el tono afecta el contenido del léxico, por lo que puede llegar a causar confusión en los significados de las palabras y oraciones. Por su parte, la pronunciación de las consonantes se estructura en: las oclusivas (aspiradas p, t y k); las fricativas, que no producen el cierre total del aire y se dividen en alveolares (s), postalveolares (sh) y alveopalatales (x). El sonido de la H está relacionado con los sonidos [zh], [ch] y [sh]. En cuanto a los sonidos nasales se contempla [ng] como el más común.

En el sistema Pinyin, una misma vocal puede tener diferentes pronunciaciones, mientras que en español una vocal se asocia a una única pronunciación. En el sistema Pinyin, las vocales se clasifican en bajas, medias y altas. Además, por la ubicación de la lengua, pueden ser vocales anteriores, posteriores o neutras.

A su vez, el chino presenta una estructura silábica más simple que el español. Mientras que en español se presentan 9 tipos de combinaciones, en chino solo se encuentran cuatro:

CHINO	ESPAÑOL
CV (bù) “no”	CV (p elo)
CVC (bàn) “medio, mitad”	CVC (m asticar)
V (è) “hambre”	V (a cariciar)
VC (ān) “tranquilidad, paz”	VC (a ltura)
—— X ——	CCV (b razo)
—— X ——	CCVC (p racticar)
—— X ——	VCC (i nstrumento)
—— X ——	CVCC (c onstruir)
—— X ——	CCVCC (t ransportar)

Ilustración 3 Estructura silábica de chino y español (Márquez 2015: 11)

Leyenda: C = Consonante; V = Vocal

A partir de aquí es posible elaborar un programa en el cual se establezcan unos objetivos para el proceso de enseñanza – aprendizaje de la pronunciación, a la vez que se toman en cuenta las posibles dificultades que puedan presentar los alumnos. Según el análisis contrastivo realizado, algunos de los problemas que precisan solución serían:

1. Dificultades debidas a sonidos que no son propios de la lengua materna del alumno
2. Dificultades relacionadas con la distribución silábica en la construcción de los sonidos
3. Dificultad asociada a la acentuación
4. Dificultades relacionadas con la entonación (Llisterri, 2003: 23)

De esta manera, el aprendizaje de la pronunciación se puede enfocar atendiendo a tres aspectos fundamentales, la articulación, la fluidez y la entonación. En la articulación se evalúa la pronunciación de los sonidos, pero tomando en cuenta las dificultades mencionadas, particularmente la distribución de los sonidos y la combinación de las sílabas. Además, la pronunciación toma en cuenta el nivel de dificultad en la distribución de las sílabas, por ejemplo, en lo referente a los grupos de consonantes que integran (r) y (l): *Trueque, plano*.

En cuanto a la fluidez, el acento y los grupos fonéticos son dos aspectos que se encuentran estrechamente relacionados con esta ya que otorgan a la lengua su ritmo característico. En este sentido, la principal dificultad es lograr que el alumno chino pueda diferenciar entre la sílaba átona, y la sílaba tónica, así como la clasificación de las palabras agudas, esdrújulas o llanas, o la ausencia del acento gráfico. A esto, hay que añadir la evaluación de las pautas adecuadas, las interrupciones y la desconexión entre las estructuras fónicas.

4.2.1. Distinción entre la entonación de enunciado declarativo y la del enunciado interrogativo

La entonación se refiere a los patrones melódicos cuya función es distintiva de las expresiones en español; estos tienen la función de dar inteligibilidad a dichas expresiones, así como transmitir la información sobre el modo de la oración.

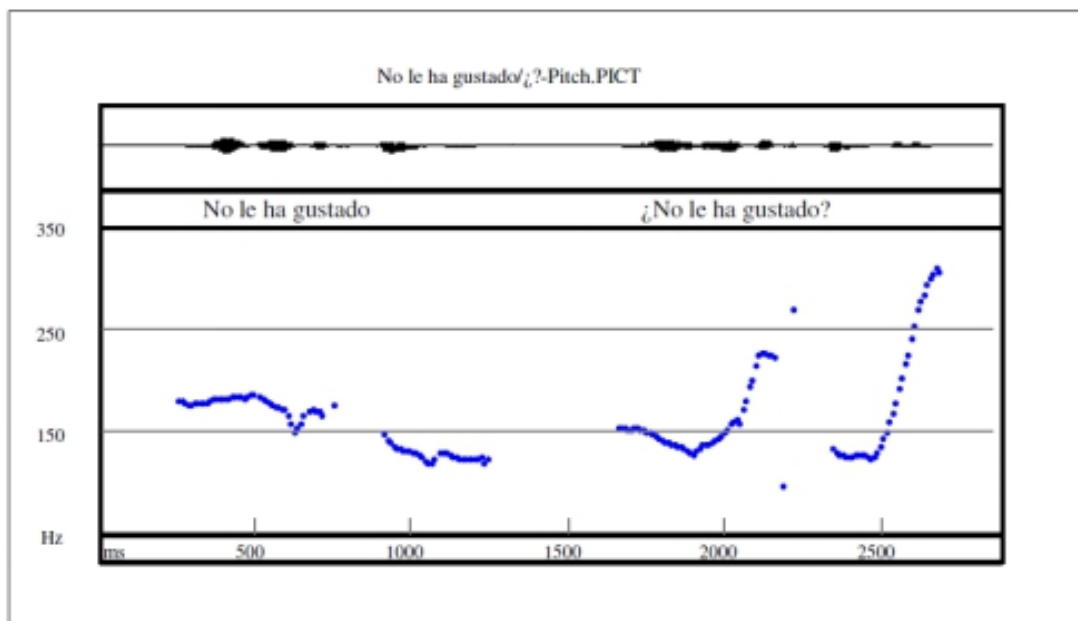


Ilustración 4 Distinción entre la entonación de enunciado declarativo y el del enunciado interrogativo (Morales 2015: 12)

En el gráfico anterior se observa la diferencia entre los modos declarativo y el interrogativo, evidenciando que la entonación es diferente una de otra. En este sentido, se debe ofrecer al alumno herramientas que le permitan expresarse atendiendo a la fluidez y

entonación conociendo las reglas ortográficas, la agrupación de los grupos de fonemas, y la función demarcativa que ofrece la entonación (Poch, 1999). De esta manera, es posible el dominio de la pronunciación de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*.

4.2.2. Contorno entonativo de los tonos en chino mandarín y su equivalente melódico en español

En el gráfico siguiente se observan de manera contrastada los contornos entonativos entre el chino y el español:

(4) mā (<i>madre</i>)	→	1 ^{er} tono (alto sostenido)
(5) má (<i>cáñamo</i>)	↗	2 ^o tono
(6) mǎ (<i>caballo</i>)	↘	3 ^{er} tono
(7) mà (<i>reñir, reprimir</i>)	↙	4 ^o tono
(8) ma (partícula interrogativa)	∅	tono neutro

(9) <i>Se ha vuelto loco.</i>	↘	(afirmación)
(10) <i>¿Se ha vuelto loco?</i>	↗	(demanda de información)
(11) <i>¿Se ha vuelto loco?</i>	↘↗	(sorpresa, incredulidad)
(12) <i>Se ha vuelto...!¿loco?!</i>	∅ →	(exasperación)

Ilustración 5 Contorno entonativo de los tonos en chino mandarín y su equivalente melódico en español (Planas y Villalba 2006: 8)

4.2.3. Adaptación de instrucciones fonéticas en materiales de ELE analizados

En cuanto a la adaptación de instrucciones fonéticas, hemos observado tres tipos de tratamiento:

1. Propone información explícita en chino, sin destacar la diferencia fonética entre español y chino.³⁴ En estos casos, las instrucciones se presentan directamente en chino, sin contraste ni alusión a ningún elemento contrastivo que acerque ese contenido al estudiante y a sus conocimientos sobre pronunciación en su lengua o en otras lenguas extranjeras. Este mismo tratamiento hemos observado en los libros *Nuevo Sueña* y *Código ELE*.
2. Propone información explícita en chino, destacando la diferencia entre chino y español.³⁵ En el manual *Español 2000* hemos observado tratamientos e instrucciones similares.
3. Propone información explícita en chino, destacando la diferencia entre chino, español e inglés.³⁶
4. No tiene información explícita de pronunciación. Los modelos de pronunciación se ofrecen únicamente en los audios, como ocurre en *Profesionales libro 1* y en *Curso en Vivo A1*.

En resumen, consideramos que es conveniente proponer información explícita destacando la diferencia entre chino, inglés y español o chino y español. Se ha marcado en color verde este tipo de tratamiento en la tabla siguiente, al mismo tiempo, consideramos mejorables los manuales que no tienen ninguna información explícita de pronunciación, los cuales se han marcado en color amarillo:

³⁴ Véase la ilustración 20 del anexo 7.

³⁵ Véase la ilustración 26 del anexo 8.

³⁶ Véanse las ilustraciones 32 y 33 del anexo 9.

Tabla 53 Resultado de análisis de adaptación de informaciones explícitas fonéticas

	Adaptaciones de información explícita de pronunciación	Nivel de dominio de la lengua
<i>Aula Internacional A1</i>	Información explícita en chino, sin destacar la diferencia de pronunciación entre español y chino.	2
<i>Así Me Gusta(A1-A2)</i>	No tiene ninguna información explícita específica de pronunciación, solo ofrece modelos de pronunciación en los audios.	1
<i>Nuevo Sueña (A1-A2)</i>	Información explícita en chino, sin destacar la diferencia de pronunciación entre español y chino.	2
<i>El Curso en Vivo A1</i>	No tiene ninguna información explícita específica de pronunciación, solo ofrece modelos de pronunciación en los audios.	1
<i>Código ELE A1</i>	Información explícita en chino, sin destacar la diferencia de pronunciación entre español y chino.	2
<i>¿Cómo se Dice?</i>	Información explícita en chino, destacando la diferencia de pronunciación entre chino y español e, inglés y español.	4
<i>ELE ACTUAL A1</i>	Información explícita en chino, destacando la diferencia de pronunciación entre chino y español.	3
<i>Español 2000 1</i>	Información explícita en chino, destacando la diferencia de pronunciación entre chino y español.	3
<i>Profesionales libro 1 (A1-A2)</i>	No tiene ninguna información explícita específica de pronunciación, solo ofrece modelos de pronunciación en los audios.	1

4.3. Adaptación de la información gramatical explícita

La enseñanza de la gramática es un punto de reflexión en la enseñanza de una segunda lengua. Sin embargo, la reflexión al respecto cuestiona cuáles son las principales teorías lingüísticas más apropiadas para abordar la gramática; cuáles de estas teorías proporcionan los mejores datos sobre la descripción gramatical y aportan herramientas adecuadas a la enseñanza de una segunda lengua.

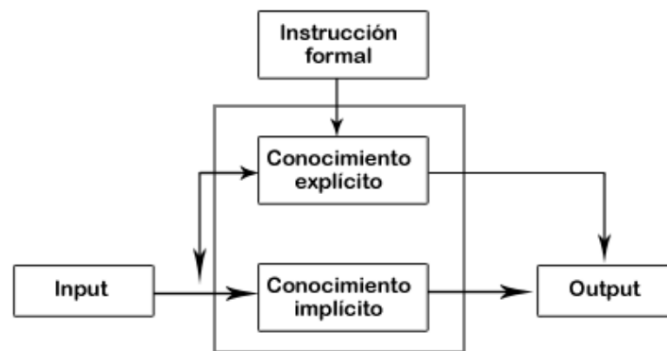
En este sentido, no existe un consenso sobre las mejores teorías o metodologías sobre la enseñanza de la gramática para una lengua extranjera. La metodología tradicional ha sido la imperante en la enseñanza de la gramática, ya que se basa en la traducción y el método directo para comprender su estructura. Es el método tradicional el que hace principal hincapié en la enseñanza de la gramática de una manera rígida, extensa y compleja.

Sin embargo, para el caso de la enseñanza de español en el caso de alumnos de origen chino, en primer lugar, es necesario tomar en cuenta las distancias interlingüísticas entre el español y el chino con la finalidad de un mejor abordaje de la gramática en el contexto chino de enseñanza de español.

En cuanto a las instrucciones gramaticales, se pueden observar dos tipos: explicaciones explícitas en lengua extranjera y explicaciones explícitas en lengua materna, en nuestro caso, el chino.

La lengua materna es la primera con la que las personas comienzan a conocer el mundo que les rodea, forma parte de su propia identidad y da un sentido de pertenencia a la comunidad en la cual vive el individuo. Sin embargo, en la actualidad es más común que nos encontremos ante contextos plurilingües, en los cuales el aprendizaje de la gramática toma un gran protagonismo. La enseñanza de la gramática se verá beneficiada por el contacto de las competencias comunicativas entre lenguas que se encuentran en constante interacción. En el siguiente gráfico es posible observar la relación que existe entre el conocimiento de la gramática y la enseñanza de una segunda lengua:

Tabla 54 El conocimiento de la gramática y la enseñanza de la segunda lengua (Gómez 2004: 34)



Según este gráfico, el conocimiento explícito de la gramática se encuentra dirigido por una serie de reglas abstractas que componen las estructuras gramaticales. Estas estructuras pueden ser explicadas a través de su análisis y clasificación, lo que deriva en un conocimiento que explica el funcionamiento del lenguaje. Esto facilita al alumno su acceso a la lengua.

Por su parte, el conocimiento implícito sugiere una adquisición de las normas gramaticales de manera intuitiva a través de lo que se denomina frases – fórmula, y que son usadas de manera espontánea por el alumno. Ambos conocimientos de gramática, explícito e implícito coexisten en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera.

En este proceso, el uso de la lengua materna cumple una importante función de acuerdo con el enfoque que el profesor decida aplicar. En este sentido, el docente debe reflexionar acerca de si se debe recurrir o no a la lengua materna con la finalidad de que los alumnos puedan contrastar ambas estructuras gramaticales en el aprendizaje de la segunda lengua.

Existen ventajas y desventajas en el uso de la lengua materna en la enseñanza de la gramática. Entre las ventajas se pueden enumerar las relaciones de paralelismo, comparaciones y relaciones entre ambas lenguas. Sin embargo, en las desventajas, se tiende a cometer errores que provienen de aspectos estructurales que pertenecen al uso de la lengua materna.

Por ello, se insiste en que es preciso tomar en cuenta las distancias interlingüísticas, en este caso, entre el español y el chino. Las diferencias culturales de la lengua se basan en la idea de que el idioma forma parte de los diferentes códigos que se utilizan en la vida cotidiana y que forma parte del contexto sociocultural de las personas.

En este sentido, las diferencias interculturales de la lengua pueden ser de mayor o menor grado entre las comunidades lingüísticas, las cuales pueden entrar en conflicto. A este respecto es necesaria la integración de la enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo y a la implementación de la enseñanza de la lengua según las formas vistas, explícita o implícita, además de un enfoque contrastivo entre la lengua materna y la lengua extranjera.

En los materiales adaptados, para crear un contexto real de comunicación, se proporcionan contenidos con conocimientos que no han estudiado los alumnos, como podemos observar en la ilustración 45 del anexo 10 (Muestra de *Curso en Vivo A1*). Esta actividad consiste en preguntar los nombres y apellidos de los compañeros y comprobar las respuestas.

En el mismo libro, en la unidad 5.³⁷, aparecen modelos de uso de la voz pasiva que se reflejan sin más explicación. En los modelos de compra y pago, aparece el exponente *quería* + (...), sin embargo, tampoco hay más explicación de la conjugación del tiempo del verbo querer, solo se indica que es una forma de cortesía para expresar deseo.

Los materiales procuran ofrecer modelos auténticos en situaciones reales, pero en el caso de los alumnos chinos, cuya lengua materna no tiene fenómenos gramaticales similares al español, estos modelos auténticos pueden conllevar dificultades para comprender los modelos de aprendizaje de la lengua.

En los materiales chinos de ELE, además de los modelos de lengua, normalmente se proporcionan explicaciones que contrastan el español con el chino. Para explicar bien dicha diferencia de tratamiento de la gramática, se mostrará un ejemplo de distintas

³⁷ Véase la ilustración 46 del anexo 10.

explicaciones de uso del verbo *gustar*, el cual es una de las primeras diferencias lingüísticas que encontrarán los alumnos chinos.

1) El verbo *gustar* en *Aula Internacional*:

En este manual se proporcionan los modelos de lengua y práctica, luego se explican los usos y se da cuenta de la traducción al chino de la frase (las frases en chino son simplemente traducciones de las frases en español), como podemos ver en las ilustraciones 21 y 22 del anexo 7: Muestra de *Aula Internacional 1*.

2) El verbo *gustar* en *Nuevo Sueña*:

El tratamiento de *Nuevo Sueña* presenta dos ejercicios de comprensión auditiva³⁸, junto con una explicación del uso del verbo *gustar* con una expresión que muestra si se está “de acuerdo” o en “desacuerdo” con traducción de chino de las frases, en el resumen gramatical.³⁹

3) El verbo *gustar* en *Así me gusta*:

En *Así me gusta* se trabaja el uso de *gustar* de forma implícita, como podemos ver en la ilustración 54 del anexo 12. La actividad consiste en imaginar qué actividades les gustan a las personas de los cuatro dibujos, luego escuchar un audio y comprobar sus respuestas.

En este manual, de forma similar a lo que ocurre en *Nuevo Sueña*, en la unidad 3 se incluye un ejercicio de comprensión auditiva y un modelo de uso que refleja los gustos.⁴⁰

En los apéndices, se ofrecen instrucciones en chino y las frases en español para complementar el aprendizaje, sin embargo, no se explica la diferencia entre el uso de *gustar* en español y en chino.⁴¹

4) El verbo *gustar* en el *Curso en Vivo*:

³⁸ Véase la ilustración 50 del anexo 11.

³⁹ Véase la ilustración 51 del anexo 11.

⁴⁰ Véase la ilustración 55 del anexo 12.

⁴¹ Véase la ilustración 56 del anexo 12.

En este libro, el uso del verbo *gustar* inicialmente aparece en una actividad de escuchar un audio y luego conversar con compañeros sobre los gustos personales⁴². Por otra parte, en el resumen gramatical, también proporciona modelos de uso y se explica el uso del pronombre preposicional: para destacar o recalcar, se pone pronombre preposicional delante del pronombre de complemento indirecto. A su vez, el pronombre preposicional puede usarse sin verbo⁴³. Sin embargo, en la misma unidad, no se explica la definición de pronombre preposicional, ni la diferencia de uso del verbo *gustar* entre el español y el chino.

5) El verbo *gustar* en *ELE ACTUAL*:

El tratamiento de *ELE ACTUAL* ofrece modelos de uso y práctica oral⁴⁴. En el resumen de gramática, se proporcionan las situaciones de uso y modelos, sin más explicaciones en el libro del alumno, como podemos observar en la ilustración 27 del anexo 8.

El cuadro de instrucciones, que consiste en una serie de indicaciones de gramática y de léxico solo para los alumnos chinos, elaborada por autores chinos, proporciona una explicación en chino, destacando la diferencia entre español y chino del uso de *gustar*: *gustar* se usa para indicar que [algo, alguien o algún suceso] da gusto [a alguien].

6) El verbo *gustar* en *Código ELE*:

El tratamiento de *Código ELE* proporciona primero el modelo de uso de *gustar*, seguido de una práctica estructural, sin más explicaciones, como podemos observar en la ilustración 60 del anexo 13.

7) El verbo *gustar* en *Profesionales*:

El tratamiento de *Profesionales* permite plantear el uso de *gustar* dentro de una actividad de comunicación oral⁴⁵. En el resumen gramatical, se explica la diferencia entre el uso

⁴² Véase la ilustración 47 del anexo 10.

⁴³ Véase la ilustración 48 del anexo 10.

⁴⁴ Véase la ilustración 16 del anexo 8.

⁴⁵ Véase la ilustración 64 del anexo 14.

singular y plural, y el uso de la comparación con *gustar*, sin ofrecer más informaciones explícitas⁴⁶.

8) El verbo *gustar* en *¿Cómo se dice?*

En este manual, primero se proporciona una explicación estructural del uso de *gustar*, donde se marca el complemento indirecto, el verbo y el sujeto de la frase. También se explica la diferencia de uso de *gustar* en chino y en español: *Las frases que contienen la palabra gustar en chino suelen traducir como (某人) 喜欢 (某物/某事), pero no se debe olvidar que en las oraciones españolas el sujeto de gustar es algún objeto o alguna actividad, gustar conjuga según el sujeto*⁴⁷.

En la misma unidad, se propone una nota recordando la diferencia de uso de *gustar* en chino, español e inglés⁴⁸ y tras esta explicación, se propone la práctica estructural y descontextualizada de estas formas⁴⁹.

9) El verbo *gustar* en *Español 2000*

Tal como ocurría en el manual anterior, *Español 2000* proporciona primero las instrucciones y modelos de uso del verbo⁵⁰, para pasar después a unas prácticas estructurales y descontextualizadas⁵¹.

Tras este breve repaso por el tratamiento del verbo *gustar* en los distintos manuales analizados, se puede observar que el material chino de *Español Moderno* explica el uso de *gustar* teniendo en cuenta la diferencia lingüística entre el chino y el español. Los materiales adaptados, independientemente de sus enfoques y métodos aplicados, exceptuando los manuales *¿Cómo se dice?*, *Español 2000* y *ELE ACTUAL* no presentan ninguna atención a la diferencia entre las dos lenguas.

⁴⁶ Véase la ilustración 65 del anexo 14.

⁴⁷ Véase la ilustración 34 del anexo 9.

⁴⁸ Véase la ilustración 37 del anexo 9.

⁴⁹ Véase la ilustración 35 del anexo 9.

⁵⁰ Véase la ilustración 67 del anexo 15.

⁵¹ Véase la ilustración 68 del anexo 15.

Dicho fenómeno también se puede observar en el tratamiento de otros conocimientos gramaticales. Sin embargo, el uso de *gustar* es el ejemplo más evidente. En *¿Cómo se dice?*, también se puede encontrar la comparación lingüística entre el español y el inglés, que, como ya se ha comentado, es un idioma que los alumnos chinos estudian desde su infancia.

En resumen, consideramos conveniente proponer informaciones explícitas destacando la diferencia lingüística entre el español y el chino o, en su defecto, el inglés, que es un idioma conocido por los alumnos chinos. Tomando en cuenta los tratamientos de los manuales, aportamos la tabla siguiente como resumen de los resultados obtenidos del análisis⁵²:

Tabla 55 Resultado del análisis de adaptación de información gramatical explícita

	Adaptación de información gramatical explícita	Nivel de dominio
<i>Aula Internacional A1</i>	Información explícita en chino sin destacar la diferencia lingüística entre español y chino.	2
<i>Así Me Gusta libro (A1-A2)</i>	Información explícita en chino sin destacar la diferencia lingüística entre español y chino.	2
<i>Nuevo Sueña libro1 (A1-A2)</i>	Información explícita en chino sin destacar la diferencia lingüística entre español y chino.	2
<i>El Curso en Vivo A1</i>	Información explícita en chino sin destacar la diferencia lingüística entre español y chino.	2
<i>Código ELE A1</i>	Solo proporciona modelos de uso, sin explicaciones explícitas.	1
<i>¿Cómo se Dice?</i>	Información explícita destacando la diferencia lingüística entre español, chino e inglés, para provocar el plurilingüismo de los alumnos.	4

⁵² Marcamos en color verde los tratamientos que consideramos convenientes y en color amarillo los tratamientos que consideramos mejorables.

<i>ELE ACTUAL A1</i>	Información explícita destacando la diferencia lingüística entre español y chino.	3
<i>Español 2000 libro 1</i>	Información explícita destacando la diferencia lingüística entre español y chino.	3
<i>Profesionales libro 1 (A1-A2)</i>	Solo proporciona modelos de uso, sin información explícita.	1

4.4. Adaptación del léxico

La adquisición del léxico es una de las competencias lingüísticas más significativas en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Higuera (2017:19) afirma que el *boom* lexicalista ha alterado completamente el panorama de la enseñanza de contenidos lingüísticos, hasta el punto de que podemos afirmar que el léxico es el foco prioritario de atención para muchos profesores y alumnos en el aprendizaje de una lengua.

La enseñanza del léxico es un aspecto primordial en la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que se precisa una revisión del cumplimiento de los objetivos de la comunicación según la utilidad del vocabulario. Dominar una variedad extensa de léxico les otorga a los estudiantes una mayor capacidad de comunicación, ya que les permite adaptarse a diferentes contextos comunes de comunicación.

La investigación al respecto se centra en la disponibilidad de léxico que poseen los estudiantes y la capacidad de estos para poder encontrar nuevas palabras por sí mismos. En el contexto chino, como se ha comentado anteriormente, la enseñanza de español se encuentra fuertemente relacionada con el manual. Sin embargo, cada vez se está dando mayor importancia a la función del profesorado y del alumnado.

De esta manera, se pasa a analizar cuál sería el enfoque dirigido a los estudiantes chinos más adecuado para la enseñanza del léxico. Los enfoques que tomar en cuenta son el comunicativo, el enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción.

El enfoque comunicativo es aquel que se centra fundamentalmente en la interacción de los alumnos a través de la participación del propio estudiante en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Utiliza materiales propios, de manera que los estudiantes puedan situarse

en situaciones reales de comunicación, es decir, en contextos reales que le permitan realizar una interacción acorde a las circunstancias fuera del aula de clase. De esta forma, el estudiante podrá consolidar los contenidos y habilidades comunicativas que ha adquirido.

Por tanto, este método de aprendizaje se vale del uso de la lengua meta en la producción tanto oral como escrita en relación con el entorno del alumno, lo que le permite la práctica y la adquisición de nuevos conocimientos. Al mismo tiempo se están atendiendo las necesidades de comunicación del alumno.

El enfoque por tareas deriva del enfoque comunicativo a través de la secuencia de las actividades con una función comunicativa planteada que sirve como eje para el diseño de las actividades. Para ello, se debe plantear una secuencia de actividades adecuada, que ofrezca una opción metodológica de uso real de la lengua a través del proceso de comunicación.

El enfoque orientado a la acción consiste en la realización de acciones comunicativas de acuerdo con una situación concreta. De esta manera es posible la introducción de actividades creativas e innovadoras relacionadas con el contexto particular. Además, ofrece de forma flexible la posibilidad de que los alumnos puedan emplear las técnicas que consideren adecuadas para resolver las situaciones comunicativas que se les presentan en las actividades. El diseño de actividades de tipo oral y escrito se diferencian del modelo comunicativo, en las decisiones comunicativas que adquiere el alumno.

Solís (2013:10) afirma que el enfoque comunicativo se ha convertido en el paradigma metodológico principal en las aulas de lengua extranjera. Sin embargo, es inevitable considerar el contexto donde se usa y se aplica.

A esto habría que añadir la práctica de la gramática y del léxico. El auge del enfoque comunicativo permite el planteamiento y diseño de actividades que permitan un mayor desarrollo del alumno en el cumplimiento de sus objetivos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje. De esta manera, se abre el camino a la combinación de los enfoques de metodologías de enseñanza ELE en occidente, con los que actualmente se

utilizan en China, aunque en los niveles iniciales sigan predominando los métodos tradicionales.

Por su parte, el auge del análisis contrastivo permite establecer las diferencias entre las lenguas, y entender los diferentes aspectos que la componen. Este planteamiento supone que los alumnos puedan aprender un nuevo idioma de forma similar a la que aprendieron su lengua materna. Este tipo de análisis permite comprender cuáles son las principales dificultades, debido a las diferencias principales entre la lengua madre y la extranjera, que se presentan en el alumno.

En este particular, la comparación de los manuales más comunes, así como la posibilidad de integrar materiales propios juega un papel importante. Solís (2013: 11) señala que lo más importante de la comparación de materiales didácticos reside en las orientaciones para el profesorado y la enseñanza vigente de ELE en China.

Por último, la forma de uso de la lengua materna es importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, no existe un consenso claro entre el uso o no de la lengua materna en clase. Sin embargo, esta es requerida para las explicaciones complejas sobre la lengua extranjera.

4.4.1. Volumen de vocabulario

En la siguiente tabla se presenta el volumen de vocabulario de nivel inicial de cada manual:

Tabla 56 Volumen de vocabulario de los manuales adaptados, nivel inicial

Manual	Volumen de vocabulario
<i>Aula Internacional A1</i>	1260
<i>Así Me Gusta libro (A1-A2)</i>	972
<i>Nuevo Sueña libro1 (A1-A2)</i>	1002
<i>El Curso en Vivo A1</i>	1962
<i>Código ELE A1</i>	1104
<i>¿Cómo se Dice?</i>	810
<i>ELE ACTUAL A1</i>	1099
<i>Español 2000 libro 1</i>	1000
<i>Profesionales libro 1 (A1-A2)</i>	1822

Se puede observar, entre los manuales adaptados, que el *Curso en Vivo A1* y *Profesionales* tienen el vocabulario más extenso. Para entender la densidad de vocabulario de cada uno

de los manuales, hay que tener en cuenta que el *Curso vivo A1* tiene 175 páginas de contenidos (páginas totales menos índice, introducción y lista de vocabulario, etc.), *Profesionales 1* tiene 174 páginas de contenido y, por ejemplo, *¿Cómo se Dice?* tiene 297 páginas, el más extenso entre los 9 manuales.

Para hacer una comparación, primero se ha contado el volumen de vocabulario contenido en los libros 1 y 2 de *Español Moderno*, que ya ha sido tratado en epígrafes anteriores, ya que se considera el manual obligatorio para los alumnos universitarios chinos:

Tabla 57 Volumen de vocabulario de *Español Moderno*, libro 1 y libro 2

Manual	Vocabulario
<i>Español moderno 1</i>	950
<i>Español moderno 2</i>	1135

En la parte 2.2 de la tesis, se ha señalado que, el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* establece un requisito concreto de vocabulario para los alumnos:

Tabla 58 Requisito de vocabulario de *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*

	Primer año	Segundo año
Vocabulario	Aprender unas 1.500 palabras en español. Dominar experimentadamente unas 1.000 palabras en español.	Aprender unas 3.800 palabras en español (incluidas las 1.500 del primer año). Dominar experimentadamente unas 2.500 palabras en español (incluidas las 1.000 del primer año).

En el primer año, formado por dos semestres académicos, los alumnos chinos deben aprender unas 1.500 palabras en español, *el Curso en Vivo A1* y *Profesionales 1* (A1 y A2) ya superaran este requisito. Hay que tener en cuenta que *Profesionales* es un manual de español aplicado al comercio y su vocabulario está enfocado al ámbito profesional y comercial, de modo que se puede deducir que este manual resulta difícil para los alumnos chinos en lo que se refiere al vocabulario.

4.4.2. Grado y clasificación del vocabulario

Se puede observar que en el *Programa de Enseñanza para los Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en las Escuelas Superiores Chinas* se plantean dos grados para dominar el vocabulario: aprender y dominar experimentadamente.

Dichos grados se pueden observar en el libro *Español Moderno*, que plantea dos tratamientos de vocabulario: uno es la lista de vocabulario y el otro es el vocabulario más común con ejemplos.

En la elaboración de *ELE ACTUAL edición china*, los autores chinos, teniendo en cuenta la cultura de aprendizaje del alumnado sinohablante, y para vincular dicho manual con el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* y con el manual de *Español Moderno*, elaboran un cuadro de vocabulario común, similar al presentado en el libro *Español Moderno*.⁵³

Podemos observar en *Español Moderno* que, para los vocablos usuales, no solo se propone el significado en chino, sino también las palabras derivadas y significados en chino y ejemplos de su uso. Este tratamiento corresponde al requisito de vocabulario del *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, el cual estipula que los alumnos tienen que dominar experimentadamente una cantidad concreta de vocabulario al mismo tiempo que están ampliándolo.

En los manuales adaptados, solo observamos este tratamiento en *ELE ACTUAL*, ya que, en el libro de instrucciones, se proponen ejemplos y explicaciones de los vocablos más usuales. En cuanto al tratamiento de vocabulario en los textos, en *ELE ACTUAL* se plantea también una explicación contextualizada y simplificada.

En los textos de lectura de *¿Cómo se dice?* se proporcionan las explicaciones de las palabras nuevas contextualizadas con explicaciones en chino.⁵⁴, sin embargo, este

⁵³ Véase la ilustración 70 del anexo 16.

⁵⁴ Véase la ilustración 38 del anexo 9.

tratamiento solo existe en algunos textos de lectura, no en la totalidad de ellos. En el resto de los materiales no existe dicho tratamiento especial.

4.4.3. Vocabulario plurilingüe

Se entiende por plurilingüismo la presencia de dos o más lenguas de manera simultánea durante la adquisición de las competencias comunicativas del individuo, con las que este puede establecer una interrelación entre ellas⁵⁵. Los conocimientos se adquieren a partir de las experiencias de uso entre los sistemas lingüísticos que se encuentran en interacción constante. Se diferencia del multilingüismo en el conocimiento de diferentes lenguas en un contexto social determinado.

Como se han señalado anteriormente, hoy día el aprendizaje aislado de diferentes lenguas no es un objetivo de enseñanza viable; por el contrario, se busca fomentar el plurilingüismo a través de herramientas que permitan que el individuo pueda adquirir un repertorio lingüístico que le permita adquirir competencias comunicativas a partir de diferentes lenguas.

En un contexto plurilingüe, suele existir un mejor dominio de una lengua que de otra, por lo que se produce un desequilibrio en la adquisición de la competencia comunicativa. Esto se refleja en que las competencias en una lengua pueden ser mejores que en otra, de manera que la comunicación se produce de una manera dispar. Por su parte, la competencia plurilingüe es diferente según las experiencias lingüísticas que ha tenido el hablante. La coexistencia de dos lenguas se da especialmente en situaciones de interculturalidad.

En *¿Cómo se dice?* se proporcionan listas de vocabulario de cognados de español e inglés⁵⁶. Consideramos que esto favorecerá el aprendizaje de vocabulario por parte de los alumnos chinos, ya que estudian inglés desde la educación primaria.

⁵⁵ Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm. [Consultado el 8 de mayo de 2020]

⁵⁶ Véase la ilustración 36 del anexo 9.

En resumen, presentamos la tabla siguiente como resumen de los resultados obtenidos tras el análisis.⁵⁷:

Tabla 59 Resultado de tratamiento de vocabulario de los manuales adaptados

Manual	Tratamiento de vocabulario	Nivel de dominio
<i>Aula Internacional A1</i>	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino.	2
<i>Así Me Gusta libro (A1-A2)</i>	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino.	2
<i>Nuevo Sueña libro1 (A1-A2)</i>	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino.	2
<i>El Curso en Vivo A1</i>	Volumen excesivo al nivel correspondiente para los alumnos, con lista de vocabulario con explicación en chino.	1
<i>Código ELE A1</i>	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino.	2
<i>¿Cómo se Dice?</i>	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino y parcialmente contextualizado en los textos.	3
<i>ELE ACTUAL A1</i>	Tratamiento graduado de vocabulario, explicación en español simplificado, contextualización de vocabulario en los textos.	4
<i>Español 2000 libro 1</i>	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino.	2
<i>Profesionales libro 1 (A1-A2)</i>	Volumen excesivo al nivel correspondiente para los alumnos, con lista de vocabulario con explicación en chino.	1

⁵⁷ Marcamos en color verde los tratamientos que consideramos convenientes y en color amarillo los tratamientos que consideramos mejorables

4.5. Adaptación de instrucciones de conceptos y fenómenos socioculturales y estilo de vida de los países hispanohablantes

Se entiende por competencia sociocultural los diferentes componentes que forman la competencia comunicativa; esto es la capacidad de la persona para el uso de la lengua con la cual pueda relacionar la actividad comunicativa con los conocimientos de los aspectos sociales del habla. Dichos aspectos se componen de tres partes que son las referencias culturales, el uso cotidiano de la lengua, y las convenciones sociales que se relacionan al uso de ella⁵⁸.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, el conocimiento sociocultural de la lengua corresponde a aspectos relacionados con la vida cotidiana, las condiciones de vida, los valores, las creencias o las convenciones sociales. Una mayor conciencia del contenido sociocultural de la lengua permitirá que los alumnos que estudian lenguas extranjeras puedan tener un conocimiento profundo tanto del contexto de la lengua materna, como de la lengua extranjera.

Con respecto al español, el conocimiento sociocultural comprende aspectos de referencia sobre geografía, sociedad y cultura, política o economía de los países hispanohablantes. Esta visión permite que los estudiantes puedan construir una conciencia sobre la identidad cultural de la lengua que están aprendiendo, y reconozcan como la diversidad cultural puede afectar al uso de la lengua.

Desde el punto de vista sociocultural del chino, se tiene que la imagen de China es una parte esencial del aprendizaje de una lengua extranjera, debido a que para entender cómo pueden introducirse elementos socioculturales externos, primero debe comprenderse el contexto interno.

Los aspectos socioculturales de la lengua en el contexto chino han sido introducidos desde la llamada pragmática cognitiva, y de la comunicación intercultural como parte del

⁵⁸ Disponible en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm.

[Consultado 8 de mayo de 2020]

conocimiento sociocultural. Sin embargo, para los alumnos chinos se presentan ciertas dificultades como, por ejemplo, el llamado “silencio” por el que los alumnos chinos no tienden a preguntar las dudas en las clases. Este “silencio” puede ser tanto intencional, como no intencional y se da dentro del aula.

El silencio se puede deber a que el alumno “silencioso” no presente las herramientas requeridas que le permitan reaccionar ante la intervención de otra cultura. Esta deficiencia de la comunicación se deriva directamente del método tradicional que es todavía dominante en la enseñanza de idiomas extranjeros en China.

Por su parte, “la imagen” es otro aspecto que se presenta en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua. Esta se refiere a la imagen social y la imagen personal o individual. Esta es un elemento clave en la imagen del oyente y del hablante y se basa en los conocimientos que comparten entre ellos y que permiten la comunicación. La imagen de China está estrechamente relacionada a su tradición histórica de sumisión y jerarquía.

En este sentido, la figura del profesor se inserta en la dinámica de las relaciones interpersonales relacionadas en el confucionismo, sobre el respeto y la jerarquía social. Esto se traduce en obediencia y en la sumisión del pensamiento de los alumnos, mientras que la figura del profesor se mantiene como la autoridad que dicta las normas y el conocimiento, al tiempo que los alumnos obedecen. Por tanto, el silencio es más bien una forma de respeto del alumno hacia el profesor.

Con esto se ejemplifica que puede haber diferentes dificultades para los estudiantes chinos de español, debido a las distancias culturales con respecto a las naciones hispanohablantes. Entender un concepto o idea puede ser difícil si esta solo se da en una de las dos culturas. La importancia de la cultura en el aprendizaje del idioma es fundamental, ya que el propio idioma representa una expresión cultural.

En principio, un estudiante chino no tendría que conocer expresiones culturales como el tango, la salsa o las rancheras, porque surgen en regiones geográficas completamente

alejadas de su entorno cotidiano y representan parte de la identidad cultural y lingüística de los países en que se producen. Cada uno de estos estilos viene acompañado con una serie de vocabulario que dará cuenta de dicho estilo, y que lo identifica. En este sentido, para una mayor comprensión de la lengua y de la cultura en la cual se originan, habría que incluir explicaciones detalladas sobre estas expresiones culturales únicas. Un estudiante chino tendría que hacer un mayor esfuerzo para comprender en profundidad los aspectos culturales de los países hispanohablantes, especialmente en los casos en que las expresiones culturales resultan tan diferentes a las propias.

Si bien, en China también existen bailes y estilos musicales, su forma es muy diferente a la de los países hispanohablantes, y viceversa. Esta distancia cultural resulta un obstáculo que puede ser superado gracias a las explicaciones necesarias para la comprensión de la cultura de los hispanohablantes y que se toma como ejemplo en los manuales adaptados y los ejemplos que se verán en adelante.

La diversidad cultural siempre será un factor esencial en la enseñanza de un idioma. El idioma se caracteriza por ser la expresión más elevada de la cultura, ya que sirve para expresar la identidad de la sociedad que habla esa lengua. Además, expone sus valores, sentimientos, sentido de pertenencia, etc. La cultura es una variable social que permite la correcta interacción a través del idioma; es decir, nos da pistas sobre el entorno de la lengua, de las personas que la hablan y de cómo la utilizan⁵⁹.

Los materiales adaptados, para integrar las competencias socioculturales en las clases de ELE, contienen muchos conceptos y fenómenos socioculturales. Sin embargo, los alumnos chinos, que en su mayoría no han tenido contacto con los países hispanohablantes, a diferencia de los alumnos occidentales, tendrán dificultades para comprender dichos conceptos y fenómenos y realizar actividades sobre ellos sin una introducción de estos.

⁵⁹ Disponible en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm.

[Consultado el 8 de mayo de 2020]

Veamos unos ejemplos de este fenómeno en los materiales adaptados:

1) *ELE ACTUAL*

Una actividad típica en el manual *ELE ACTUAL* consiste en escuchar seis tipos de estilos musicales de origen latinoamericano: música andina, tango, salsa, ranchera, música cubana, cumbia⁶⁰. Los alumnos tienen que realizar tres actividades:

1. Relacionar la música con seis fotos.
2. Asociar cada tipo de música con su país correspondiente.
3. Reflexionar sobre las siguientes preguntas:

¿Cuáles de esos tipos de música te gustan más?

¿Conoces alguna canción de esos estilos?

¿Conoces otros tipos de música latinoamericana?

Sin embargo, no hay ninguna explicación previa de dichos estilos musicales o las culturas de los países hispanohablantes. Consideramos esto como una insuficiencia de explicaciones de conocimientos previos. Sería aconsejable que se explicaran los diferentes tipos de música que aparecen en la actividad con una breve descripción para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

2) *Código ELE*

Si tomamos como ejemplo una actividad de este manual, que podemos consultar en la ilustración 61 del anexo 13, veremos que esta consiste en relacionar unas actividades de ocio con quince lugares de Madrid. La información que proporciona el manual de los lugares de interés solo incluye los nombres de los lugares y una foto de cada uno. Si tenemos en cuenta que la inmensa mayoría de alumnos universitarios chinos nunca ha estado en Madrid y tienen un conocimiento limitado de la ciudad, los conocimientos previos que proporciona *Código ELE* también son insuficientes. En este caso, nos parece

⁶⁰ Véase la ilustración 29 del anexo 8.

aconsejable que se presenten los lugares de interés que aparecen en la actividad con una breve descripción de estos para facilitar el aprendizaje de los alumnos.

3) *Curso en Vivo*

Una actividad típica sobre los conocimientos socioculturales de los países hispanohablantes de este manual, como podemos observar en página 102 del manual, consiste en leer dos textos sobre las corridas de toros y realizar actividades de reflexión sobre ellos. Sin embargo, el texto no presenta una explicación de cómo, o en qué consiste una corrida de toros. Para los alumnos, una corrida de toros no es una actividad con la que estén familiarizados y, por ende, no podrían opinar sobre ella sin explicaciones previas. Consideramos que sería necesario que se explicara cómo son las corridas de toros y una breve introducción de su historia antes de empezar esta actividad para que los alumnos puedan llevarla a cabo.

4) *Nuevo Sueña*

Un ejemplo de las actividades de este manual, como podemos observar en la ilustración 52 del anexo 11, consiste en leer dos textos relacionados con dos ciudades españolas y adivinar cuáles son sin recibir ninguna introducción sobre dichas ciudades españolas. Como cabe suponer, los alumnos chinos que no han estado en España tendrán muy complicado el reflexionar sobre los dos textos, por lo tanto, creemos que sería necesario proponer breves descripciones de una lista de las ciudades españolas.

5) *Así Me Gusta*

En una actividad típica de este manual⁶¹, los alumnos tienen que relacionar las fotos y determinar cuáles son los países a los que pertenecen, mezclando países latinoamericanos con España. Por último, cada alumno debe comunicar sus opiniones a sus compañeros, sin ninguna introducción sobre los países hispanohablantes. De nuevo, en este caso, sería aconsejable que se ofrecieran breves explicaciones de una lista de lugares famosos de los países hispanohablantes.

⁶¹ Véase la ilustración 57 del anexo 12.

Otro problema que puede suscitar alguna de las actividades que presenta este manual⁶² se relaciona con el hecho de que las acciones íntimas como besarse o acariciarse en lugares públicos, en China, se consideran totalmente inadecuadas, por lo que actividades relacionadas con este tipo de actitudes podrían provocar incomodidad en el alumnado.

En la misma serie del manual, también existen actividades que consisten en escribir una lista de palabras en chino que puedan ser utilizadas en un bar. Sin embargo, en China no hay bares como los de España, los bares chinos suelen ser un lugar de alto nivel de consumo, y no es un lugar que frecuenten los alumnos universitarios. Para las actividades de este tipo, consideramos que sería mejor explicar la diferencia entre la cultura y la realidad de los países hispanohablantes y China.

6) *Aula Internacional*

En este manual sucede lo mismo que en los anteriores, ya que se pide al alumnado que identifique lugares que no se han explicado anteriormente⁶³. Sería aconsejable que se ofrecieran breves presentaciones de una lista con algunos lugares de interés turístico de los países mencionados antes de la actividad.

7) *¿Cómo se Dice?*

En este manual, contrariamente a lo que se ha visto en los anteriores, se proporciona siempre la información necesaria para poder hacer las actividades que se plantean. Como se observa en la actividad de muestra⁶⁴, esta consiste en leer dos textos sobre Guatemala y El Salvador y contestar de manera reflexiva a las preguntas acerca de los textos, pero en este caso sí se proporciona suficiente información para los alumnos, aunque nunca hayan estado en los países mencionados para terminar las tareas del manual. Por eso, consideramos que *¿Cómo se dice?* proporciona conocimientos previos suficientes para las actividades relacionadas con los conocimientos socioculturales.

8) *Profesionales*

⁶² Véanse las ilustraciones 58 del anexo 12.

⁶³ Véase la ilustración 23 del anexo 7.

⁶⁴ Véanse las ilustraciones 39 y 40 del anexo 9.

Una actividad típica de este manual⁶⁵ consiste en relacionar los nombres y las fotos, sin ninguna introducción previa de las personas y expresar opiniones de si les gustan o no les gustan los personajes. Ya que los alumnos chinos no están familiarizados con algunos de ellos, consideramos que sería aconsejable que se propusieran unas breves explicaciones de las personas mencionadas en la actividad.

9) *Español 2000*

En este manual se ha observado una proporción de contenidos socioculturales muy limitada, introducen o presentan muy pocos conceptos socioculturales como la comida de los países latinoamericanos, pero no se hace ninguna actividad de explotación de estos contenidos.

En conclusión, nos parece conveniente proponer informaciones completas sobre los conocimientos y fenómenos socioculturales de los países hispanohablantes antes de las actividades de expresión oral y escrita. Elaboramos la tabla siguiente y marcamos en color verde el manual que consideramos bien adaptado, en color blanco los manuales que necesitan completar o mejorar las informaciones sobre estos conocimientos y fenómenos de los países hispanohablantes.⁶⁶:

Tabla 60 Resultado de análisis de adaptación de instrucciones de conceptos y fenómenos socioculturales, estilo de vida de los países hispanohablantes

Título del manual	Tratamiento de actividades relativas a conocimientos socioculturales	Domino
<i>Aula Internacional</i>	Algunas actividades relativas a conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	3
<i>Así Me Gusta</i>	Algunas actividades relativas a conocimientos socioculturales sin introducción previa completa, y asociadas con un estilo de vida con el que no están familiarizados los alumnos chinos.	2

⁶⁵ Véase la ilustración 64 del anexo 14.

⁶⁶ Marcamos en color amarillo los manuales que consideramos inconvenientes para el tratamiento de los conocimientos socioculturales en el aula de ELE en China.

<i>Nuevo Sueña</i>	Algunas actividades relativas a conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	3
<i>El Curso en Vivo</i>	Algunas actividades relativas a conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	3
<i>Código ELE</i>	Algunas actividades relativas a conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	3
<i>¿Cómo se Dice?</i>	Actividades relativas a conocimientos socioculturales con una introducción previa completa.	4
<i>ELE ACTUAL</i>	Algunas actividades relativas a conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	3
<i>Español 2000</i>	Tiene contenidos socioculturales limitados, no hace actividades relativas a ellos.	1
<i>Profesionales</i>	Algunas actividades relativas a conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	3

4.5.1 Contenidos interculturales

La interculturalidad es entendida como la interacción que se produce entre personas de diferentes orígenes culturales. Se presenta cuando dos culturas entran en contacto y se produce un reconocimiento mutuo de sus diferentes componentes culturales. Así, la interculturalidad se convierte en un aspecto muy relevante de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Al hablar de cultura nos referimos tanto a los referentes culturales que componen la realidad de los países, como a la sociocultura, que es el conocimiento que está relacionado con los aspectos de la vida cotidiana que componen la identidad, la organización social y las relaciones que se dan en una sociedad.

De esta forma, podemos abordar la interculturalidad en la medida en que se entienden los aspectos anteriormente mencionados y los cuales trascienden a la competencia comunicativa como simple intercambio de información. El alumno será, así, al mismo

tiempo, receptor y transmisor de su propia cultura y adquirirá las competencias necesarias para comprender los aspectos culturales de la lengua meta. Todo ello se ve reforzado por las experiencias del profesor y del aprendiz, en una dinámica enriquecedora que permita el intercambio de relaciones interculturales. Es pues responsabilidad del docente proveer material adecuado más allá de los manuales, ya que son limitados en este tipo de contenidos.

El manual *¿Cómo se Dice?* tiene un tipo de contenidos interculturales distinto a otros manuales. Este manual ofrece un acercamiento a la interculturalidad a partir de la presentación de los países hispanohablantes, incluidos los Estados Unidos (como podemos observar en las ilustraciones 41 y 42 del anexo 9). En la actividad de muestra, se puede observar que esta consiste en leer unos textos sobre puertorriqueños en los Estados Unidos y discutir unas preguntas de reflexión sobre los textos. Como hemos señalado anteriormente, la interculturalidad no solo consiste en presentar las diferencias culturales, sino que también se presenta cuando dos culturas entran en contacto, ya que ocurre un reconocimiento mutuo entre ambas en sus diferentes componentes. Por lo tanto, estas actividades de *¿Cómo se Dice?* las consideramos como buenos ejemplos de actividades interculturales para los alumnos estadounidenses, pero no para el alumnado chino.

4.6. Tratamiento de la expresión escrita

La escritura es uno de los principales elementos del lenguaje que ha permitido transmitir el conocimiento durante la historia. Sin la expresión escrita, no existirían registros del conocimiento que se ha adquirido a lo largo del tiempo, se podría decir que sin la escritura no se hubiera podido preservar o transmitir el lenguaje de manera apropiada. Paulo Freire (1991) reflexiona acerca de la escritura y señala que el proceso de expresión escrita implica una comprensión crítica del acto de leer, que no se agota en la descodificación de la palabra escrita o del lenguaje escrito. En este sentido, el autor presenta un punto de vista que permite realzar el valor y la importancia de la expresión escrita, aquello que

otras personas han escrito y que, con el conocimiento necesario para su comprensión, otras pueden interpretar.

Así mismo, Cassany (1990) postula que la enseñanza de la expresión escrita es un factor fundamental para el aprendizaje en sí, produciendo elementos que permiten el desarrollo de un conocimiento que se encuentra contenido en los párrafos y textos que han sido elaborados. De este modo, la expresión escrita presenta una funcionalidad muy importante en el desarrollo de los seres humanos como individuos y como sociedad.

En la contextualización de la presente tesis, se ha podido observar que, en los materiales analizados las actividades de expresión escrita ocupan una parte limitada. A continuación, para hacer una comparación del tratamiento de actividades lo más fiable posible, se han elegido actividades de unidades sobre temas similares de cada material, del mismo nivel, A1.

1) *Nuevo Sueña*

Si tomamos como punto de partida la actividad que podemos observar en la ilustración 53 del Anexo 11, podemos observar que la propuesta del manual consiste en preparar una ruta y exponerla en clase, con instrucciones simples y un mapa del destino. Siendo esta la única actividad que se podría desarrollar como una actividad de expresión escrita de la unidad, consideramos que las actividades previas de la misma unidad podrían servir de materiales de pre-escritura para la actividad de expresión escrita, según las tres etapas que señala Sánchez (2008), sin embargo, no hay ninguna instrucción de revisión y corrección en este manual, que consideramos mejorable.

2) *Aula Internacional:*

Un ejemplo de la única actividad de expresión escrita de cada unidad, como podemos observar en la ilustración 24 del anexo 7, es escribir frases siguiendo los ejemplos anteriores y exponerlas oralmente, sin embargo, el tema que trata no está relacionado con la misma unidad y no hay ninguna instrucción de revisión y corrección en este manual.

3) *¿Cómo se dice?*

En cada unidad de *¿Cómo se dice?*, después de una lectura, hay una actividad de expresión escrita del mismo tema, como podemos observar en la ilustración 43 del anexo 9. La actividad va acompañada de una estrategia similar a la muestra, formada por tres partes: antes de escribir, ¡a escribir! y después de escribir, que corresponde a las tres etapas que señala (Sánchez, 2008): pre-escritura, escritura y revisión y corrección. Además, en la estrategia se propone ejemplo de uso en español y la estrategia de aprender y organizar la escritura en chino, lo cual consideramos beneficioso para los alumnos chinos.

4) *El Curso en Vivo*

La única actividad de expresión escrita del *Curso en Vivo* de cada unidad, como podemos observar en la ilustración 49 del anexo 10, es una actividad seguida de un ejemplo de la muestra anterior, el ejemplo podría servir de material de pre-escritura, sin embargo, no hay ninguna instrucción de revisión y corrección en este manual.

5) *Código ELE*

La única actividad de la unidad correspondiente de *Código ELE*, como podemos observar en la ilustración 62 del anexo 13, consiste en 4 preguntas simples y descontextualizadas en las que se deben responder unas preguntas hechas por un amigo español. Esta actividad no está relacionada con los contenidos previos de la misma, ni hay instrucción de revisión y corrección, consideramos que este tipo de actividad no es suficiente para desarrollar la expresión escrita de los alumnos.

6) *ELE Actual*

La única actividad de expresión escrita de cada unidad de *ELE Actual A1*, como se muestra en la ilustración 31 del anexo 8, consiste en escribir un correo electrónico siguiendo una instrucción simple con traducción al chino. El ejercicio presenta una actividad en la que deben interactuar y describir en español cómo es su barrio. La actividad está relacionada con los contenidos previos de la misma unidad, sin embargo, como ya ocurría en *Nuevo Sueña* y el *Curso en Vivo*, no hay ninguna instrucción de revisión y corrección en este manual, lo que consideramos mejorable.

7) *Así me gusta*

La actividad de expresión escrita de cada unidad, como podemos observar en la ilustración 59 del anexo 12, consiste en escribir un correo para responder al correo anterior. En el correo modelo, se explica en chino cómo saludar y despedirse, que puede considerarse como un buen ejemplo de pre-escritura. En la actividad también se propone una instrucción clara de cómo elaborar un correo personal, sin embargo, no hay ninguna instrucción de revisión y corrección en este manual, lo que consideramos mejorable.

8) *Profesionales*

La actividad de expresión escrita de la unidad correspondiente de *Profesionales*, como podemos observar en la ilustración 66 del anexo 14, consiste en una tarea mediante unos ejemplos en español, con instrucciones en chino. La actividad está relacionada con el tema de la misma unidad, pero no hay ninguna instrucción de revisión y corrección en este manual, lo cual consideramos mejorable.

En *Español 2000*, libro 1, no hay ninguna actividad de expresión escrita.

Como resumen de los resultados del análisis, se presenta la siguiente tabla⁶⁷:

Tabla 61 Resultado del análisis de adaptación de tratamientos de expresión escrita

Manual	Tratamiento de actividades de expresión escrita	Nivel de dominio
<i>Aula Internacional</i>	Actividades sencillas y descontextualizadas con ejemplos en español.	2
<i>Así Me Gusta</i>	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones simples en español y chino de estrategias de expresión escrita.	3
<i>Nuevo Sueña</i>	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones simples en español y chino de estrategias de expresión escrita.	3

⁶⁷ Marcamos en color amarillo lo que consideramos mejorable, en verde lo que consideramos adecuado y en rojo lo que no es adecuado.

<i>El Curso en Vivo</i>	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones simples en español y chino de estrategias de expresión escrita.	3
<i>Código ELE</i>	Actividades sencillas y descontextualizadas con ejemplos en español.	2
<i>¿Cómo se Dice?</i>	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones claras de estrategias de expresión en chino, sin ejemplos en español.	4
<i>ELE ACTUAL</i>	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones simples en español y chino de estrategias de expresión escrita.	3
<i>Español 2000</i>	No tiene actividades de expresión escrita.	1
<i>Profesionales</i>	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones simples en español y chino de estrategias de expresión escrita.	3

Con respecto a los resultados de la tabla 14 relacionada con el tratamiento que hacen los manuales de las actividades destinadas a desarrollar la expresión escrita podemos ver que los manuales *Así me gustan* y *Código ELE*, presentan actividades que no están relacionadas con los contenidos vistos en la unidad. La falta de referencias contextuales para producir el texto puede llegar a dificultar la adquisición de la destreza.

Por su parte, el manual *Español 2000* no puede ser valorado como adecuado para la enseñanza de español a estudiantes chinos, ya que no presenta ninguna actividad para el desarrollo de la destreza de la comunicación escrita y, dado que entre las debilidades que presentan los alumnos chinos está la destreza escrita, esta carencia es de especial relevancia. El resto de los manuales - *Así me gusta*, *Nuevo Suela*, *El Curso en Vivo*, *ELE Actual* y *Profesionales* - presentan actividades para el desarrollo de la destreza escrita relacionadas con las propias lecturas y contenidos de la unidad, de manera que el estudiante tiene alguna referencia por la cual comenzar a trabajar el texto. Esto se valora

como positivo ya que los estudiantes chinos suelen trabajar siguiendo alguna estructura o referencia, según Yang (2013), por lo que se flexibiliza el aprendizaje y la adquisición de esta destreza.

Además, se valora como positivo que las actividades contengan instrucciones en español y chino, de acuerdo con la metodología que normalmente los alumnos chinos siguen en clase. Asimismo, como se ha explicado anteriormente, Paulo Freire (1991) señala que el proceso de expresión escrita implica una comprensión crítica del acto de leer, por lo tanto, es positivo que las actividades de expresión escrita tengan que ver con los propios contenidos. De esta manera, se refuerzan dichos contenidos, además de introducir progresivamente la destreza de expresión escrita.

5. Consideración y reflexión de enfoques y metodologías de los materiales adaptados

5.1. Ventajas de los materiales adaptados

Los manuales por sí mismos rara vez se pueden usar sin alguna forma de adaptación que les permita adecuarse al contexto particular en el que se utilizarán. En este caso, el contexto chino presenta unas especificidades particulares debidas no solo a la distancia entre el español y el chino, sino, también, a la metodología tradicional con la cual están acostumbrados a aprender. Por estos motivos, esta adaptación puede tomar una variedad de formas:

a) Modificación de contenido

Es posible que sea necesario cambiar ciertos aspectos del contenido porque no se adapta al perfil del grupo meta, quizás debido a factores relacionados con la edad, el género, la clase social, la ocupación, la religión o el trasfondo cultural de los alumnos. En este caso los alumnos chinos presentan una forma tradicional de aprendizaje un tanto rígida y, de la misma forma, los contenidos también suelen ser rígidos. Esta circunstancia no puede ser sustituida de manera drástica, sino que es preciso ampliar y flexibilizar los contenidos

adecuadamente para hacerlos más apropiados a las características de la cultura de aprendizaje china.

b) Agregación o eliminación de contenido

El libro puede contener demasiado o muy poco contenido para el programa de enseñanza. Unidades enteras podrían ser descartadas o, tal vez, omitir secciones completas de unidades en todo el libro. En los casos observados puede haber un desequilibrio entre tipos de contenidos, por ejemplo, gramaticales y estructurales, con contenidos de tipo sociocultural. En este caso, los contenidos adaptados tendrían que agregar aspectos socioculturales de la lengua de los países hispanohablantes.

c) Reorganización del contenido

Un docente puede decidir reorganizar el programa del libro y organizar las unidades en lo que considere un orden más adecuado. Además, dentro de una unidad el profesor puede decidir no seguir la secuencia de actividades de la unidad, sino reordenarlas por una razón particular.

Los manuales *Nuevo Sueña y Español 2000* presentan una organización de la lección en la que primero se presentan las actividades y, al final, se añaden listas de verbos, léxico y de reglas gramaticales. Consideramos este tipo de organización un punto positivo para la adaptación de los manuales de español dirigidos a estudiantes chinos, que están habituados a este tipo de contenidos que les sirven de apoyo y de referencia para el desarrollo del resto de actividades.

d) Abordaje de las omisiones

Los textos de los manuales adaptados deberían omitir elementos que el docente considere importantes. Por ejemplo, el profesor podría agregar actividades de vocabulario o actividades de gramática a una unidad.

e) Modificación de tareas

Es posible que sea necesario cambiar los ejercicios y actividades para darles un enfoque adicional. Por ejemplo, una actividad de audio que se centre solo en escuchar información podría ser adaptada para que los estudiantes escuchen por segunda o tercera vez con un propósito diferente. Adicionalmente, una actividad puede extenderse para brindar oportunidades para recibir una atención práctica más personalizada.

f) Extensión de tareas

Puede que la práctica ofrecida por los ejercicios no sea suficiente y se necesiten añadir tareas adicionales, como ocurre en los manuales el *Curso en vivo y Profesionales*, que no presentan actividades específicas relacionadas con la gramática. A través del proceso de adaptación, el profesor podría personalizar los textos de los manuales, lo que los convertirían en un mejor recurso de enseñanza y el docente podría individualizarlos para un grupo particular de estudiantes. Normalmente este proceso conlleva colocar contenidos personalizados gradualmente a medida que el maestro se familiarice más con el libro. Este tipo de contenidos necesitarían ser pilotados en aula para comprobar su eficacia.

Los manuales que estamos analizando en esta investigación presentan adaptaciones en varias secciones como la adaptación de los enunciados para trabajar o la gramática, como es el caso de los manuales *¿Cómo se dice?*, *ELE actual* y *Español 2000*. Se valora como positivo el hecho de que la adaptación haya tomado en cuenta las diferencias lingüísticas entre el español y el chino, cubriendo una de las principales necesidades de los alumnos chinos.

5.1.1 Ventajas en enfoques y metodologías

Podemos observar que a diferencia de los materiales de ELE elaborados por autores chinos y publicados por editoriales chinas, que tienen un corte marcadamente estructuralista, los materiales adaptados de ELE para el contexto chino, excepto *Español 2000*, aplican una metodología comunicativa y, muchos de ellos, el enfoque por tareas o un enfoque orientado a la acción.

Así, como los materiales de China todavía no han integrado dichos enfoques en su diseño, los materiales adaptados no solo juegan un papel importante en la práctica de las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos, sino que también influyen en su estilo y hábitos de aprendizaje.

5.1.2 Ventajas en el uso de lengua

Como se ha demostrado, en los materiales chinos de ELE, la expresión oral y escrita solo ocupan una parte limitada de sus contenidos. Sin embargo, en los materiales adaptados, se proporcionan actividades de reflexión y comunicación de forma oral en cantidades significativas. Además, las actividades de los materiales adaptados están planteadas en situaciones que se corresponden a la vida cotidiana de los países hispanohablantes aplicadas en distintos ámbitos.

5.1.3 Ventajas en competencias socioculturales

En los manuales de ELE chinos, existe una gran discontinuidad de contenidos sobre conocimientos socioculturales, lo que dificulta la formación de las competencias socioculturales e interculturales de los alumnos chinos.

Los contenidos socioculturales proporcionados por los niveles básicos de los manuales son claramente escasos. Sin embargo, la proporción que encontramos en los materiales de niveles avanzados y superiores es mucho mayor. Los contenidos socioculturales de estos niveles se reflejan en textos auténticos relacionados con temas políticos, folclóricos, históricos y sociales.

5.2. Dificultades de adaptación de los materiales

La especialización de manuales adaptados a la cultura de aprendizaje y al contexto chino es necesaria tanto en lo referente a los aspectos contrastivos de la lengua, como a las diferentes estrategias y métodos de enseñanza que se aplican normalmente en China, y a las diferencias culturales.

Los aspectos que se han tenido en cuenta en los manuales estudiados son los siguientes: el desarrollo de las destrezas de comunicación; los contenidos socioculturales; el

tratamiento de las instrucciones, en especial de las secciones y ejercicios de gramática; y la incorporación de vocabulario y adaptaciones fonéticas.

Tras el análisis, se ha visto que, de estos aspectos estudiados, los que son pertinentes a la formación de estudiantes chinos y que han presentado dificultad en la adaptación son el tratamiento del vocabulario, la fonética y la gramática. A continuación, se exponen los problemas encontrados y las implicaciones que tienen para los alumnos chinos.

a) *Tratamiento del vocabulario*

Las principales dificultades de adaptación de los manuales que se han detectado en los manuales analizados se han hallado principalmente en el tratamiento del vocabulario. Los manuales el *Curso en vivo* y *Profesionales* presentan un volumen mayor que el nivel de enseñanza para el cual están pensados de acuerdo al *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*, para los alumnos del primer año, por lo que es necesario encontrar un equilibrio en el volumen del mismo a la hora de realizar una adaptación.

b) *Tratamiento de la fonética*

En cuanto a la adaptación de las instrucciones fonéticas, estas también son de capital importancia y puede presentar dificultades para los estudiantes si no se encuentran bien planteadas. Los manuales *Así me gusta*, el *Curso en vivo* y *Código ELE* no presentan instrucciones concretas acerca de la diferencia fonética entre el español y el chino. La dificultad radica en que una de las debilidades más valoradas tanto por los profesores como por los alumnos es la expresión oral, y esta requiere ser trabajada a partir de una práctica fonética que les ayude a discriminar la forma en chino y en español. Esto no es así en los manuales *¿Cómo se dice?*, *ELE Actual* y *Español 2000*, los cuales presentan mejores estrategias de adaptación en cuanto al tratamiento de la fonética.

c) *Tratamiento de la gramática*

Otra dificultad encontrada está relacionada con la adaptación de las instrucciones en los ejercicios y manejo de la gramática. Los manuales *Así me gusta*, *Nuevo Sueña* y *Curso*

en Vivo no contemplan instrucciones diferenciadas sobre los aspectos gramaticales en español y en chino. En este sentido, esto es un problema de adaptación debido a que, por la naturaleza de las lenguas, el chino y el español presentan una distancia importante. Por este motivo, los alumnos requieren distinguir ambas estructuras para una comprensión profunda de la misma.

d) *Tratamiento de las instrucciones y enunciados*

La importancia en las adaptaciones de las instrucciones de las actividades, no solo gramaticales sino también de las diferentes actividades, es que el estudiante chino está habituado a recibir ciertos parámetros para poder resolver los ejercicios. Si bien se busca que, a través de la adaptación del manual, el alumno pueda obtener una mayor autonomía, también es cierto que dicha autonomía no puede ser implantada de manera drástica sino progresiva. Por tanto, debe existir un equilibrio adecuado en la adaptación de las instrucciones de los ejercicios.

5.2.1 Diferencia de contexto

A partir de los aspectos referidos al vocabulario, a los contenidos socioculturales o las instrucciones gramaticales que se han presentado anteriormente, se puede llegar a la conclusión de que los materiales adaptados de editoriales de España (*Código ELE, Profesionales, Nuevo Sueña, Aula Internacional, Así me gusta, ELE Actual*), excepto el *Español 2000*, tienen un contexto propuesto intercultural destinado a las aulas de enseñanza de español para estudiantes occidentales, las cuales son distintas que las que se dan en el contexto chino de ELE, que consiste en un contexto monolingüe y monocultural. Además, como se ha señalado en la encuesta de los alumnos, una gran parte de las clases de ELE tienen una ratio alta de alumnos (el 58% del alumnado estudia en grupos de más de 35 estudiantes).

Dicha diferencia puede causar que uno de los principios para garantizar una comunicación real, el vacío de información; para algunas actividades es posible que este vacío no exista en el aula. En concreto, el principio de vacío de información consiste en que entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que

averiguar algo que solo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea. En el contexto chino, los alumnos hablan un mismo idioma materno y mantienen un contacto personal en chino fuera de aula. Las actividades que tratan de averiguar información personal, como los planes de fin de semana, tema que se da en la mayoría de los manuales analizados, podrían resultar fallidas.

5.2.2 Dificultad para controlar el proceso

Los tres enfoques principales: enfoque orientado a la acción, enfoque comunicativo, enfoque por tareas se caracterizan por orientaciones centradas en el proceso. Conforme a White (1988), el enfoque procesual se caracteriza por (1) estar centrado en cómo se aprende la lengua. Insiste más en el proceso del aprendizaje que en su contenido; (2) ser interno al aprendiente: los objetivos se establecen mediante la negociación entre alumno(s) y profesor, unos y otros son responsables conjuntos de las decisiones, por lo que ambos negocian los contenidos; y (3) evaluar la consecución de los objetivos en relación con los criterios de éxito que tengan los propios aprendientes.

Dado que el contexto de ELE en China es un contexto monolingüe y monocultural, el español no es el idioma natural de comunicación en el aula, por lo que resultará difícil controlar el proceso de comunicación y realización de tareas. Una solución posible a este problema, que se ha observado en *¿Cómo se dice?*, es estimular la participación de los profesores en el proceso de tareas y comunicación, como podemos observar en la ilustración 44 del anexo 9. En todas las unidades de los 2 libros de *¿Cómo se dice?* se encuentran actividades similares. Sin embargo, en otros materiales adaptados no existen actividades para estimular la participación de los docentes.

6. Conclusión del análisis y recomendaciones para la adaptación de los manuales y su uso

6.1. Recapitulación del análisis de los manuales

Este apartado está destinado a introducir recomendaciones breves sobre los manuales adaptados analizados anteriormente:

a) *Aula Internacional*

Tabla 62 Resultado de análisis de adaptación de *Aula Internacional*

Manual: <i>Aula Internacional</i>		Nivel de dominio
Adaptación de informaciones explícitas de pronunciación.	Información explícita en chino, sin destacar la diferencia fonética entre español y chino.	2
Adaptación de información gramatical explícita.	Información explícita en chino sin destacar la diferencia lingüística entre español y chino.	2
Tratamiento de vocabulario.	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino.	2
Tratamiento de actividades relativas con conocimientos socioculturales.	Algunas actividades relativas a conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	3
Tratamiento de actividades de expresión escrita	Actividades simples y descontextualizadas con ejemplos en español.	2
Valoración global	11/20	
Ventajas	La cantidad de vocabulario es adecuada para los alumnos chinos	
Desventajas	No tiene instrucciones destacando la diferencia lingüística entre chino y español, las actividades de expresión escrita son limitadas.	

Este manual presta mayor atención a la expresión oral. La cantidad de vocabulario es adecuada para los alumnos chinos. Sin embargo, no tiene instrucciones que hagan referencia a la diferencia lingüística entre chino y español. Puede considerarse como un manual destinado al curso de las asignaturas basadas en la conversación.

b) *Así me gusta*

Tabla 63 Resultado de análisis de adaptación de *Así me gusta*

Manual: <i>Así me gusta</i>		Nivel de dominio
Adaptación de informaciones explícitas de pronunciación	No tiene información explícita específica de pronunciación, solo ofrece modelos de pronunciación en los audios.	1

Adaptación de información gramatical explícita	Información explícita en chino sin destacar la diferencia lingüística entre español y chino.	2
Adaptación de tratamiento de léxico	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino.	2
Adaptación de conceptos y fenómenos socioculturales, estilo de vida de los países hispanohablantes	Algunas actividades relativas a los conocimientos socioculturales sin introducción previa completa, y asociada con el estilo de vida con el que no están familiarizados los alumnos chinos.	2
Tratamiento de expresión escrita	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones simples en español y chino de estrategias de expresión escrita.	3
Valoración global	10/20	
Ventajas	La cantidad de vocabulario es adecuada para los alumnos chinos.	
Desventajas	No tiene instrucciones destacando la diferencia lingüística entre chino y español, no tiene instrucciones específicas de fonética. Algunas actividades relativas a los conocimientos socioculturales sin introducción previa completa, y asociadas con un estilo de vida con el que no están familiarizados los alumnos chinos.	

Tiene una estructura equilibrada de actividades tanto de tipo oral como de comprensión auditiva. La cantidad de vocabulario y léxico es adecuada para los alumnos. Tampoco contiene instrucciones que trabajen la diferencia lingüística entre el chino y el español. Además, los contenidos relacionados con los conocimientos socioculturales y el estilo de vida de los países hispanohablantes requieren de instrucciones previas por parte del profesorado; puede considerarse que este manual está destinado a la comprensión auditiva y la conversación.

c) *Nuevo Sueña*

Tabla 64 Resultado de análisis de adaptación de Nuevo Sueña

Manual: Nuevo Sueña		Nivel de dominio
Adaptación de informaciones explícitas de pronunciación	Información explícita en chino, sin destacar la diferencia de pronunciación entre español y chino.	2

Adaptación de información gramatical explícita	Información explícita en chino sin destacar la diferencia lingüística entre español y chino.	2
Adaptación de tratamiento de léxico	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino.	2
Adaptación de conceptos y fenómenos socioculturales, estilo de vida de los países hispanohablantes	Algunas actividades relativas a los conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	3
Tratamiento de expresión escrita	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones simples en español y chino de estrategias de expresión escrita.	3
Valoración global	12/20	
Ventajas	La cantidad de vocabulario es adecuada para los alumnos chinos.	
Desventajas	No tiene instrucciones destacando la diferencia lingüística entre chino y español.	

Presta una mayor atención a los ejercicios nocional-funcionales. Contiene actividades comunicativas y de comprensión auditiva; por lo que puede considerarse como un manual para español general, aunque tampoco destaca la diferencia lingüística entre el chino y el español.

d) *Curso en vivo*

Tabla 65 Resultado de análisis de adaptación del Curso en vivo

Manual: El Curso en Vivo		Nivel de dominio
Adaptación de informaciones explícitas de pronunciación	No tiene información explícita específica de pronunciación, solo ofrece modelos de pronunciación en los audios.	1
Adaptación de información gramatical explícita	Información explícita en chino sin destacar la diferencia lingüística entre español y chino.	2
Adaptación de tratamiento de léxico	Volumen excesivo al nivel correspondiente para los alumnos, con lista de vocabulario con explicación en chino.	1

Adaptación de conceptos y fenómenos socioculturales, estilo de vida de los países hispanohablantes	Algunas actividades relativas a los conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	3
Tratamiento de expresión escrita	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones simples en español y chino de estrategias de expresión escrita.	3
Valoración global		10/20
Ventajas		
Desventajas	No tiene ninguna instrucción específica de fonética, solo ofrece modelos de pronunciación en los audios. Volumen excesivo de vocabulario al nivel correspondiente para los alumnos. No tiene instrucciones destacando la diferencia lingüística entre chino y español.	

Su edición china se llama 交际西班牙语 (*Curso de Comunicación en Español*), pero contiene más actividades de comprensión auditiva que actividades comunicativas. Su estructura es similar a *Nuevo Sueña*. Puede considerarse como un manual para español general, comprensión auditiva o conversación. Por su parte, la cantidad de vocabulario y léxico es mayor que en otros manuales adaptados.

e) *Código ELE*

Tabla 66 Resultado de análisis de adaptación de Código ELE

Manual: Código ELE		Nivel de dominio
Adaptación de informaciones explícitas de pronunciación	Información explícita en chino, sin destacar la diferencia de pronunciación entre español y chino.	2
Adaptación de información gramatical explícita	Solo proporcionan modelos de uso, sin información explícita.	1
Adaptación de tratamiento de léxico	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino.	2
Adaptación de conceptos y fenómenos socioculturales, estilo de vida de los países hispanohablantes	Algunas actividades relativas a los conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	3

Tratamiento de expresión escrita	Actividades simples y descontextualizadas con ejemplos en español.	2
Valoración global		10/20
Ventajas	Es el único manual adaptado de ELE en China destinado especialmente a adolescentes, sus contenidos son adecuados para los alumnos adolescentes. Tiene una parte interdisciplinaria en cada unidad	
Desventajas	No tienen explicaciones explícitas gramaticales, sus actividades de expresión escrita son limitadas.	

Código ELE, el único manual adaptado destinado a adolescentes en China, tiene una parte interdisciplinaria en cada unidad, la cual consiste en contenidos básicos de matemáticas, biología, geografía, etc., como en el ejemplo de la ilustración 63 del anexo 13.

Se considera que estos contenidos interdisciplinarios pueden convertirse en la tendencia de los manuales de ELE para los adolescentes en China. Como se ha señalado anteriormente, la enseñanza de español ya se encuentra integrada en la educación secundaria. Entre los encuestados a lo largo del estudio, se encuentran 2 alumnos menores de 18 años, uno estudia español desde la escuela infantil, y el otro estudia en el Instituto Cervantes en Beijing. Sin embargo, existen pocos manuales de ELE destinados a ellos.

No obstante, no se destaca la diferencia entre el chino y el español. Se caracteriza por sus contenidos interdisciplinarios de las asignaturas escolares del alumnado adolescente, no de las del alumnado universitario o adulto.

f) *¿Cómo se dice?*

Tabla 67 Resultado de análisis de adaptación de *¿Cómo se dice?*

Manual: <i>¿Cómo se dice?</i>		Nivel de dominio
Adaptación de informaciones explícitas de pronunciación	Información explícita en chino, destacando la diferencia de pronunciación entre chino y español e inglés y español.	4
Adaptación de información gramatical explícita	Información explícita destacando la diferencia lingüística entre español, chino e inglés, para provocar el plurilingüismo de los alumnos.	4

Adaptación de tratamiento de léxico	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino y parcialmente contextualizada de vocabulario en los textos.	3
Adaptación de conceptos y fenómenos socioculturales, estilo de vida de los países hispanohablantes	Actividades relativas a los conocimientos socioculturales con una introducción previa completa.	4
Tratamiento de expresión escrita	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones claras de estrategias de expresión y estructura en chino, sin ejemplos en español.	4
Valoración global	19/20	
Ventajas	Tiene instrucciones destacando la diferencia lingüística entre español, chino e inglés, tanto de gramática como de fonética. Lista de cognados para provocar el plurilingüismo de los alumnos. Sus actividades relativas a los conocimientos socioculturales contienen introducciones previas completas. Sus actividades de expresión escrita tienen instrucciones claras de estrategias de expresión y de estructura en chino.	
Desventajas	No han hecho adaptación de las partes de competencia intercultural para los alumnos chinos, sino que mantiene los contenidos interculturales entre los Estados Unidos y los países hispanohablantes.	

Este manual presenta una estructura equilibrada de actividades nocional-funcionales y comunicativas. Puede ser un manual de español general o de conversación. Tiene instrucciones de gramática y fonética que destacan la diferencia entre chino, español e inglés, por lo que es un buen ejemplo para fomentar el plurilingüismo y la interculturalidad de los alumnos. Además, sus actividades de expresión escrita contienen instrucciones de estrategia detalladas y adecuadas. También la cantidad de vocabulario es adecuada para los alumnos chinos.

g) *ELE actual*

Tabla 68 Resultado de análisis de adaptación de ELE ACTUAL

Manual: <i>ELE ACTUAL</i>		Dominio
Adaptación de informaciones explícitas de pronunciación	Información explícita en chino, destacando la diferencia de pronunciación entre chino y español.	3

Adaptación de información gramatical explícita	Información explícita destacando la diferencia lingüística entre español y chino.	3
Adaptación de tratamiento de léxico	Tratamiento graduado de vocabulario, explicación en español simplificado contextualizado de vocabulario en los textos.	4
Adaptación de conceptos y fenómenos socioculturales, estilo de vida de los países hispanohablantes	Algunas actividades relativas a los conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	3
Tratamiento de expresión escrita	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones simples en español y chino de estrategias de expresión escrita.	3
Valoración global	16/20	
Ventajas	Tiene instrucciones que destacan la diferencia lingüística entre español y chino, tanto de gramática como de fonética. Tiene un tratamiento graduado de vocabulario, explicación en español simplificado, contextualizado de vocabulario en los textos.	
Desventajas	Insuficiencia de introducciones previas de las actividades relativas a los conocimientos socioculturales.	

Se debe señalar especialmente que para los ejemplos de léxico usual tomamos la lista de vocabulario del *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* y del *Español Moderno* como bibliografía para integrar de mejor manera el contexto de ELE en las universidades chinas. Esto se considera una innovación que no se ha incluido en otros manuales adaptados.

Tiene una estructura equilibrada de actividades nocional-funcionales y comunicativas. Puede ser un manual de español general o conversación. Las instrucciones destacan la diferencia entre el chino y el español, su tratamiento de vocabulario y léxico es adecuado para los alumnos chinos. En cuanto a los contenidos relacionados con conocimientos socioculturales, necesita explicaciones e instrucciones previas para los alumnos chinos.

h) *Español 2000*

Tabla 69 Resultado de análisis de adaptación de *Español 2000*

Manual: <i>Español 2000</i>	Nivel de dominio
-----------------------------	------------------

Adaptación de informaciones explícitas de pronunciación	Información explícita en chino, destacando la diferencia de pronunciación entre chino y español.	3
Adaptación de información gramatical explícita	Información explícita destacando la diferencia lingüística entre español y chino.	3
Adaptación de tratamiento de léxico	Lista de vocabulario simple, con explicación en chino.	2
Adaptación de conceptos y fenómenos socioculturales, estilo de vida de los países hispanohablantes	Tiene contenidos socioculturales limitados, no hace actividades relativas con ellos.	1
Tratamiento de expresión escrita	No tiene actividades de expresión escrita.	1
Valoración global		10/20
Ventajas	Tiene instrucciones destacando la diferencia lingüística entre español y chino, tanto de gramática como de fonética.	
Desventajas	Tiene contenidos socioculturales limitados, no hace actividades relativas con ellos. No tiene actividades de expresión escrita.	

Este manual emplea principalmente el método audiolingual/situacional. No es un manual para conversación o comprensión auditiva. Sus instrucciones son muy detalladas, destacando la diferencia lingüística entre el chino y el español. Se considera un manual adecuado para un alumnado autodidacta de nivel inicial.

i) *Profesionales*

Tabla 70 Resultado de análisis de adaptación de *Profesionales*

Manual: <i>Profesionales</i>		Nivel de dominio
Adaptación de informaciones explícitas de pronunciación	No tiene ninguna información explícita específica de pronunciación, solo ofrece modelos de pronunciación en los audios.	1
Adaptación de información gramatical explícita	Solo proporciona modelos de uso, sin información explícita.	1
Adaptación de tratamiento de léxico	Volumen excesivo al nivel correspondiente para los alumnos, con lista de vocabulario con explicación en chino.	1
Adaptación de conceptos y fenómenos socioculturales, estilo de vida de los países hispanohablantes	Algunas actividades relativas a los conocimientos socioculturales sin introducción previa completa.	3

Tratamiento de expresión escrita	Actividades relacionadas con las lecturas de la misma unidad, con instrucciones simples en español y chino de estrategias de expresión escrita.	3
Valoración global		9/20
Ventajas	Es el único manual adaptado de español aplicado al comercio, proporciona contenidos actualizados del ámbito que trata.	
Desventajas	No tiene ninguna instrucción específica de fonética, solo ofrece modelos de pronunciación en los audios. No tiene explicaciones explícitas de gramática. Volumen excesivo al nivel correspondiente para los alumnos.	

Es el único manual adaptado de español aplicado al comercio, destinado obviamente a dicho curso en las universidades chinas. Sus instrucciones son limitadas, sin destacar la diferencia lingüística entre el chino y el español. La cantidad de vocabulario supera el requisito básico de los alumnos chinos del nivel correspondiente.

5.2. Propuesta para la adaptación

Los siguientes párrafos están destinados a presentar los aspectos más relevantes que, tras lo expuesto hasta el momento, deben ser tenidos en cuenta para adaptar los materiales para la enseñanza de ELE publicados fuera de china al contexto de enseñanza chino. Como hemos visto no debemos prestar atención solo a los manuales de ELE publicados en Hispanoamérica o España, sino que los materiales de ELE publicados en los Estados Unidos, que tiene un número muy destacado de aprendices de español, también nos pueden ofrecer modelos innovadores para la elaboración de manuales de enseñanza de español para alumnos de un país concreto.⁶⁸.

a) Selección de manual adaptado

⁶⁸ Así, el estadounidense *¿Cómo se dice?* es un tipo de manual que aborda temas que son comunes a las personas que se encuentran estudiando español como lengua extranjera, por lo que es un manual muy apropiado para ser utilizado y para tomar en cuenta en la adaptación de manuales destinados a estudiantes chinos. Por su parte la inclusión de un manual que no ha sido producido por un país hispanohablante ha sido beneficiosa para el estudio, debido a que se puede contrastar la producción de manuales de español en diferentes partes del mundo.

El primer paso a tratar para adaptar un manual al contexto chino de aprendizaje de ELE es considerar en profundidad en qué tipo de curso se va a utilizar. Se ha señalado anteriormente que los manuales chinos de ELE, como la *Serie de los Manuales de los Alumnos de Grado de las Especialidades de Escuelas Superiores China de Siglo Nuevo*, están especialmente preparados para seguir el currículo de las distintas asignaturas basadas en destrezas lingüísticas presentadas en la Tabla 2, donde se especifica la lista de las asignaturas obligatorias y sus créditos en el programa de enseñanza de la Sun Yat-sen University de China.

Sin embargo, a diferencia de los manuales de ELE publicados en China para seguir los currículos de las universidades chinas, los manuales adaptados publicados fuera de China suelen estar destinados a cursos de español general (en concreto, entre las nueve series de manuales adaptados analizados, solo una de ellas está destinada a fines específicos, la cual puede integrarse directamente en una asignatura de las universidades chinas).

Por otra parte, tal como se ha venido señalando, el manual *Español Moderno* es de uso obligatorio en todas las universidades chinas, en lo referente a las asignaturas de español general. Esto es así, porque se considera que este manual está especialmente orientado a trabajar las dificultades que tiene el aprendiz chino cuando estudia español, enfocado sobre todo en las diferencias lingüísticas de ambas lenguas.

Si se opta por emplear un manual adaptado de ELE en los cursos con asignaturas que trabajan las destrezas de forma separada, lo que hay que hacer en una primera fase es detectar la correspondencia de los contenidos de los manuales con los objetivos de la asignatura concreta, es decir, la destreza lingüística que desarrolla.

Así, la solución propuesta del estudio es analizar las actividades de cada manual, para detectar qué destreza lingüística presenta con mayor densidad, como en la Tabla 6, en la que se pueden ver el análisis de las distintas actividades según las destrezas que tratan.

Como se ha indicado a lo largo de este trabajo, el análisis de la adecuación del manual elegido debe hacerse desde varias perspectivas: la de las explicaciones lingüísticas para

la fonética, la gramática y el léxico, y las diferencias y similitudes entre los contenidos y socioculturales e interculturales.

Si ponemos el foco en las explicaciones lingüísticas de las que hace uso el manual, consideramos importante centrarse en las diferencias lingüísticas entre español y chino, español e inglés, es decir, orientarlas a un enfoque de lingüística contrastiva.

La adquisición de un idioma extranjero debe incluir inevitablemente un tratamiento adecuado de la fonética. La enseñanza sistemática de la pronunciación es beneficiosa, no solo porque ayuda a la comprensión de los mensajes y su expresión, sino también porque disminuye la ansiedad que sienten los estudiantes cuando se comunican oralmente. Además, la pronunciación es la primera indicación de identidad social, con todo lo que significa para la integración o exclusión de una comunidad de habla. Sin embargo, la práctica fonética queda en segundo plano en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, en la formación del profesorado, en el material de enseñanza y, sobre todo, en el trabajo de investigación, y esto es particularmente cierto en el caso de la enseñanza del español como segunda lengua.

La adaptación de los manuales de español para estudiantes chinos debe incluir una serie de recursos, herramientas y aplicaciones a las que pueda acceder el estudiante con la finalidad de trabajar esta parte del aprendizaje.

Así, como se ha señalado anteriormente, es importante también proporcionar a los alumnos las instrucciones, como han hecho manuales como *Español 2000*, *ELE Actual* y *¿Cómo se dice?*, que, para el dominio de la fonética española, aprovechan las similitudes y las diferencias entre español y chino, a fin de evitar los errores más frecuentes cometidos por estudiantes sinohablantes. Por otro lado, ya que todos los alumnos chinos saben inglés, utilizar el contraste lingüístico entre el español y el inglés también pueden servir para facilitar el aprendizaje.

El conocimiento de la gramática ayuda al alumno a corregir los errores y mejorar la expresión escrita. Una persona no puede aprender un idioma extranjero con precisión solo a través de un proceso de asimilación inconsciente, sino que el aprendizaje reflexivo de

la misma es muy útil, especialmente cuando la L1 y la LE están tan distanciadas. La gramática es un punto de referencia seguro cuando los hábitos lingüísticos nos fallan.

Así, la gran diferencia entre el español y el chino es necesario que los manuales incluyan explicaciones detalladas para los alumnos. Por otro lado, la comparación de algunos fenómenos gramaticales del español o del inglés pueden no solo favorecer el aprendizaje de español, sino también beneficiar el plurilingüismo de los alumnos chinos.

Por otro lado, ya que entre el español el inglés existe mayor similitud en cuanto a vocabulario y léxico, la comparación entre los dos idiomas también es beneficiosa tanto para el aprendizaje de español, como para el plurilingüismo de los alumnos chinos. El vocabulario representa una de las habilidades más importantes y necesarias para enseñar y aprender un idioma extranjero, es la base para el desarrollo de todas las demás habilidades (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral, escritura, ortografía y pronunciación), y es la herramienta principal para los estudiantes en su intento de usar la lengua española de manera efectiva.

Para poder tener un vocabulario rico, los estudiantes deben trabajar intensamente el léxico, memorizando a la vez que comprenden el significado de las palabras que van aprendiendo. Los estudiantes sinohablantes utilizan la memorización para comprender mejor aquello que están estudiando (Gibert y Gutiérrez-Colón, 2014: 96). A diferencia del aprendizaje de gramática que se basa en un sistema de reglas, el conocimiento del vocabulario implica acumular elementos individuales. Es un proceso de aprendizaje que se basa principalmente en la memoria, pero también en saber relacionar el significado con el significante.

Por consiguiente, los materiales adaptados deben tener un tratamiento más ajustado a las necesidades de los alumnos chinos, teniendo en cuenta el nivel de volumen de vocabulario y léxico de los alumnos del nivel correspondiente. *ELE Actual*, proporciona un tratamiento similar a *Español Moderno*, lo que convierte a este manual en un manual muy adecuado para el contexto de aprendizaje chino.

Finalmente, la enseñanza de la cultura debe ser una parte esencial de la enseñanza-

aprendizaje, ya que el idioma y la cultura están interconectados para que se complementen entre sí, convirtiéndose este en el vehículo principal mediante el cual una cultura emana sus creencias, valores y normas.

Del mismo modo, la lengua está influenciada por la cultura, por lo tanto, esta conexión entre lengua y cultura debe adquirir un peso específico en la enseñanza de lenguas extranjeras. No hay que perder de vista que uno de los objetivos en la enseñanza y aprendizaje de una lengua es que el aprendiente sea comunicativamente competente y para ello debemos considerar al alumno como “agente social”, tal como reza el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes en la introducción de los *Objetivos Generales*.⁶⁹, un agente social conocedor de las costumbres y tradiciones de la cultura meta. Una comunicación exitosa requiere, pues, ser competente en múltiples niveles, entre ellos ser culturalmente competente.

El hecho de que la gran mayoría de los alumnos que estudian español ya dominan como segunda lengua el inglés favorece el ritmo de aprendizaje de estos contenidos culturales. Por consiguiente, es muy recomendable que estos contenidos sean elaborados por especialistas que conozcan el chino, el español, el inglés. De igual manera, los contenidos interculturales en todos los materiales de ELE, tanto adaptados como chinos, deberían incluir contenidos relativos a los contactos entre China y los países hispanohablantes para impulsar la competencia intercultural.

Los manuales diseñados para cursos de español general, que no están pensados para un grupo meta hablante de una lengua materna específica, pueden también adaptarse al contexto de aprendizaje chino, si adaptan la propuesta de actividades al contexto chino. Que los manuales adapten las actividades a las necesidades de los estudiantes sinohablantes favorece el desarrollo de las diferentes destrezas y brinda a los alumnos oportunidades para crear contextos en los que pueden utilizar la lengua simulando intercambios de información real. Esta práctica evidencia su propia capacidad (prueba de

⁶⁹ Disponible en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm.

[consultado el 20 de mayo, 2020]

aprendizaje) y, lo más importante, su confianza.

Las manifestaciones de la lengua a través de juegos y actividades de trabajo en parejas son, también, una fuente alentadora para aprender a hablar un idioma. Los alumnos sinohablantes se ven especialmente beneficiados por este tipo de actividades, que, en niveles iniciales, les ayudan a comenzar a manipular el idioma, presentándoles una cierta variedad de opciones, aunque dentro de una situación bastante controlada. La destreza oral, una de las que presentan mayor dificultad para estos estudiantes, podría mejorarse mediante la comprensión de los atributos paralingüísticos, como la calidad de la voz, el volumen y el tono, la modulación de la voz, la articulación, la pronunciación, etc.

5.3. Algunas reflexiones finales del autor

Al elaborar la presente tesis, descubrimos que existe una diferencia de objetivos de enseñanza entre los planteados en el MCER, en el *Plan curricular* del Instituto de Cervantes y en el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Además, aunque en el *Programa de Enseñanza* no se plantea ningún objetivo de capacidad de traducción del chino al español o del español al chino, en realidad, muchas universidades chinas tienen cursos de traducción e interpretación.

Esto se evidencia a través de manuales como *Curso avanzado de interpretación de español* (高级西班牙语口译教材), cuyo objetivo ya no es solo la enseñanza de español, sino formar la capacidad de interpretación; por lo tanto, no se ha tomado como objeto de estudio y análisis en la presente tesis. Cabe señalar que los futuros trabajos de muchos alumnos chinos no solo consistirán en comunicarse con hispanohablantes, sino que la traducción e interpretación también formarán una gran parte de su trabajo.

No se debe olvidar que los manuales de ELE son innumerables y el aprendizaje de una lengua extranjera es distinto para cada alumno, dependiendo de factores de diferencias lingüísticas entre la lengua meta y lengua materna, el contexto de inmersión o no inmersión, el contexto educativo, factores personales de cada alumno, la experiencia de aprendizaje de otras lenguas extranjeras, objetivos e intereses personales, etc. No existe

un manual “perfecto” y universal para todos los alumnos, ni para todos los alumnos chinos universitarios.

El proceso de elaboración o adaptación requiere un conocimiento suficiente de otros manuales. Al usar manuales de ELE, como docentes, debemos tener siempre en cuenta distintas ventajas que tienen otros manuales, sin manifestar una actitud negativa hacia ningún manual.

La comprensión y el entendimiento de la cultura por su parte, representa una herramienta crucial para el aprendizaje de un idioma, ya que permite establecer una relación contextual y didáctica de las condiciones en las que las personas nativas de ese idioma que se pretende aprender se expresan, comparten y hablan. De este modo, la cultura juega un papel fundamental en el aprendizaje.

Aunque definir y conocer la cultura de una región diferente es un tema muy amplio en el aprendizaje de idiomas, manejar los contextos culturales sobre los cuales se presentan las formas de expresión, las oraciones y palabras, (incluyendo los gestos y la manera en la que se expresan tanto de forma informal como en un estilo más formal y de cortesía) enriquece el proceso de aprendizaje de un idioma.

Gutiérrez (2007) señala que el componente cultural cuenta con una influencia muy importante en la enseñanza de idiomas porque presenta una mejor visión de las capacidades y de la manera en la que la expresión de los idiomas tiene relación con la mejora de la capacidad de aprender. De este modo, este tema, como parte importante del aprendizaje permite mejorar este proceso y enriquecer el conocimiento de quien adquiere un idioma.

En este sentido, interactuar con las formas de expresión más allá del idioma, como las artes representativas de un lugar, permite también mejorar la comprensión y crear un vínculo entre el aprendiz y el entorno al que tiene pensado enfrentarse. Esto se debe a que la intención de aprender un idioma supone la posibilidad de compartir elementos que componen esa cultura, bien sea un viaje realizado a dicha región, o mediante interacción

con las artes como una película, un libro o con personas del país o de una determinada cultura con las cuales se desea establecer comunicación.

De este modo, al interactuar es inevitable contagiarse del factor cultural en este aprendizaje, lo que permite, como ya se ha planteado, enriquecerlo, y a su vez, en el ámbito académico, se presenta un importante espacio de investigación que podría abrir las puertas a nuevos trabajos que puedan mejorar el aprendizaje de nuevos idiomas mediante un enfoque cultural, artístico y vivencial.

Capítulo V: Conclusiones

En este capítulo, a partir de los resultados obtenidos, se presenta la validación o no de las hipótesis de partida y la consecución de los objetivos marcados.

Por lo que respecta a la hipótesis 1 - “Los manuales adaptados son necesarios para el contexto chino de enseñanza de español como lengua extranjera.”, relacionada con el objetivo específico 1, “analizar las ventajas de los manuales adaptados comparados con los manuales chinos de la enseñanza de español como lengua extranjera en China”, Griñán (2017) y Yang (2013) han señalado que el contexto de enseñanza de español en las universidades chinas es un contexto de no inmersión, monolingüe y monocultural. Desde mediados del siglo XX hasta entrado el siglo XXI, se produjeron cambios significativos en la educación superior en China, cambios que han llevado a ir integrando poco a poco los manuales extranjeros de enseñanza de lenguas extranjeras publicados fuera de China. Las metodologías modernas actuales de enseñanza de lenguas extranjeras se fueron integrando en el sistema educativo chino, sin embargo, tal como se ha demostrado el análisis realizado de los *Manuales de los Alumnos de Grado de las Especialidades de Escuelas Superiores China de Siglo Nuevo*, las metodologías que plantean los manuales chinos de ELE actualmente siguen siendo el método tradicional de gramática- traducción, con actividades de corte estructuralista, muy marcado por el método audiolingual y el método de lectura, lo que confirma que la idea del método comunicativo ha sido considerado como un fracaso por Huang (2018), Butler (2011), Xiao (2009) y Bax(2003).

En nuestro estudio se muestra que, excepto los manuales *Español 2000* y *Código ELE*, los manuales analizados contienen actividades de comunicación oral en un porcentaje significativo, lo que nos lleva a constatar la importancia de los manuales adaptados en el contexto chino de enseñanza de español. De esta manera se evidencia que existe una necesidad de adaptación de los manuales que incluya actividades que impulsen y motiven a los estudiantes en la comunicación y la interacción, por lo que se deberían incluir actividades de este tipo.

Por otro lado, los materiales adaptados de ELE en China, excepto *Español 2000*, son diferentes a muchos materiales de ELE de China, los cuales usan muchos ejercicios estructurales, mientras que el resto de los materiales adaptados aplican los enfoques por tareas y comunicativo y enfoques orientados a la acción.

Los materiales de China no han integrado dichos enfoques en su diseño, por lo tanto, los materiales adaptados no solo juegan un papel importante en formar las destrezas lingüísticas de los alumnos chinos, sino que también influyen en su estilo y hábitos de aprendizaje.

Como se ha demostrado anteriormente, en los materiales chinos de ELE, la expresión oral y escrita solo ocupan una parte limitada. Sin embargo, en los materiales adaptados, se proporcionan actividades de reflexión y comunicación de forma oral en cantidades significantes. Así que queda validada la hipótesis 1 del estudio y conseguido también el primer objetivo específico.

Por lo que respecta a la hipótesis 2 - “El alumnado chino tiene necesidades específicas en lo que se refiere a los manuales adaptados al contexto chino que no se han tenido en cuenta hasta el momento” y el objetivo específico número 2, relacionada con esta, “analizar las necesidades específicas del alumnado chino de español como lengua extranjera con respecto a la adecuación de los manuales adaptados a su contexto”, si nos acercamos a los manuales y materiales de ELE importados, es decir, aquellos que publican editoriales fuera de China, para su uso en el contexto chino, cabe señalar que dicha adaptación de manuales no es simplemente una traducción de las instrucciones.

En realidad, la adaptación de los manuales se sirve de distintas estrategias, no se limita a la mera traducción de instrucciones, y se debe señalar que este estudio no trata de valorar su diseño original, sino que, dependiendo de los objetivos de sus ediciones, se han empleado distintas estrategias de adaptación. Por tanto, se ha concluido que, de acuerdo con la encuesta destinada al alumnado chino, se han valorado los siguientes como los ítems en los que los estudiantes encuentran más dificultades: comprensión auditiva (3.7

de 5), gramática (3.4 de 5), actividades de comunicación (3.3 de 5) y conocimientos socioculturales (3.2 de 5).

Además, en el análisis de adaptación realizado a lo largo de la elaboración de la tesis, se han descubierto los aspectos que dificultan el aprendizaje de los alumnos chinos, los cuales son: 1) No tienen instrucciones de gramática ajustadas a los alumnos chinos; 2) No tienen explicaciones suficientes del vocabulario que desconocen los alumnos chinos; y 3) No tienen explicaciones previas suficientes de los conocimientos sociales y culturales, especialmente en el contexto de las universidades.

Además, los inconvenientes de los manuales importados, es decir, los aspectos que afectan a la eficiencia de su diseño original no solo existen en la adaptación del contenido. Se ha señalado en el apartado de dificultades de adaptación de los enfoques y metodologías de los materiales adaptados, que debido a la diferencia del contexto de ELE en China y en los países hispanohablantes, los enfoques y metodologías que plantean los manuales importados también presentan ciertas dificultades para adaptarse al contexto chino: la ausencia del vacío de información y la dificultad para controlar el proceso en el aula.

Entre las necesidades concretas se tienen que tomar en cuenta factores como la edad, ya que la mayoría de los estudiantes ya son adultos mayores de 18 años, por lo que requieren de explicaciones adaptadas a su edad, especialmente en las actividades prácticas que tengan que ver con las estructuras gramaticales. Asimismo, los antecedentes culturales representan un elemento a tomar en cuenta; por ejemplo, en el caso chino, se tiene que los estudiantes se desarrollan en un contexto tanto monolingüe como monocultural, en el que hay que tomar el idioma chino como lengua nativa en contraste con el español.

Otro elemento que se debe tomar en cuenta es la experiencia previa de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es el caso del idioma inglés, que ya dominan una gran parte de los estudiantes de esta edad, y que les es muy útil para el aprendizaje de español debido a las similitudes entre el español y en inglés en comparación con la distancia existente entre el español y el chino.

Además de las características de los estudiantes, se han identificado una serie de necesidades como lo son, la comprensión auditiva, comunicación, conocimientos sociales y culturales, dominio de léxico y vocabulario, lo que deriva directamente en las carencias de estos estudiantes.

Así pues, la hipótesis 2, “el alumnado chino tiene necesidades específicas en lo que se refiere a los manuales adaptados al contexto chino que no se han tenido en cuenta hasta el momento”, ha sido validada y el objetivo 2, relacionado con esta, alcanzado.

Por lo que respecta a la hipótesis 3 - “La adaptación de los manuales de ELE no debe limitarse a la traducción de las instrucciones, sino también debe plantear tratamientos especiales según las necesidades de los alumnos de ELE en China” y el objetivo específico 3 “analizar y seleccionar los aspectos esenciales en los que los manuales deben ser adaptados a partir del análisis del objetivo 1 y de los datos obtenidos para cumplir el objetivo de detectar las carencias y las posibles mejoras de estos materiales para adaptarse al contexto chino de enseñanza de español (objetivo específico 4)”, los datos obtenidos de la encuesta realizada destinada al alumnado chino nos permiten validar esta hipótesis y conseguir este objetivo. De acuerdo con los resultados de la encuesta, las competencias en las que los estudiantes encuentran mayor dificultad son: comprensión auditiva (3.7 de 5), gramática (3.4 de 5), actividades de comunicación (3.3 de 5) y conocimientos socioculturales (3.2 de 5).

Por otra parte, en el análisis de adaptación realizado a lo largo de la elaboración de la tesis se evidencian los aspectos que dificultan el aprendizaje de los alumnos chinos. Estos aspectos son los siguientes: 1) Explicaciones gramaticales inexistentes o insuficientes, poco adecuadas para los alumnos chinos; 2) La introducción de léxico sin la suficiente información sobre su significado o sin traducción; y 3) Información insuficiente previa sobre aspectos socioculturales, especialmente aquella específica del contexto universitario.

Finalmente, hay que mencionar también que los manuales adaptados para el contexto chino pueden presentar también inconvenientes relacionados con su diseño original, no

solo en lo relacionado con la adaptación del contenido. Se ha señalado en el apartado de dificultades de adaptación de los enfoques y metodologías de los materiales adaptados, que debido a la diferencia del contexto de ELE en China y en los países hispanohablantes, los enfoques y metodologías que plantean los manuales importados también presentan ciertas dificultades para adaptarse al contexto chino: la ausencia del vacío de información y la dificultad para controlar el proceso en el aula.

Por lo que respecta a la hipótesis 4 - “Los manuales tienen ciertas carencias de adaptación al contexto de chino de enseñanza de español, si tenemos en cuenta las particularidades de dicho contexto” y el objetivo específico 4, “detectar las carencias y las posibles mejoras de estos materiales para adaptarse al contexto chino de enseñanza de español”, se han analizado las 9 series de manuales adaptados de ELE en los cuales se han podido identificar carencias que tienen que ver con la expresión escrita y oral de los estudiantes, así como la falta de explicaciones en actividades clave como la práctica de la gramática y la adquisición de nuevo léxico o vocabulario. Estas carencias hacen necesaria una mejora de los manuales para que el proceso de enseñanza - aprendizaje sea optimizado. Por lo tanto, validamos la hipótesis 4 y alcanzamos el objetivo específico 4.

En este trabajo hemos realizado un análisis de adaptación de los manuales importados disponibles en el mercado chino, su innovación y reflexiones para su mejora. Al tomar las carencias de los manuales en función de las necesidades de los estudiantes, se tiene que los resultados en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes chinos es cada vez más efectivo y cumple con las expectativas tanto de los profesores, como de los estudiantes.

La adaptación de manuales de enseñanza de español al contexto de los estudiantes chinos resultará una solución adecuada y viable que tendrá como resultado una mejora en la expresión oral y escrita, así como en la comprensión del contexto socio – lingüístico del español.

Capítulo VI: Perspectivas y limitaciones

1. Perspectivas

La evaluación realizada en esta investigación permite el desarrollo de nuevos trabajos de investigación que indaguen de forma más profunda en las características de los estudiantes, sus motivaciones, sus necesidades y el tipo de gestión que les ha resultado más efectiva. De esta manera se puede plantear una investigación desde el punto de vista de los estudiantes con la finalidad de desarrollar una estrategia educativa más adaptada a las necesidades de estos estudiantes modernos.

De la misma forma, se puede seguir indagando sobre el profesorado: por una parte, investigar sobre la experiencia en el aula de estos docentes, y, por otra, los cambios que están sufriendo los profesores, que a menudo han estudiado español en el extranjero y han acabado especializándose con un máster o un doctorado allí. La visión que estos profesores tienen sobre la docencia de una lengua extranjera ya no es esa visión tradicional que ha existido durante años en China, por lo que la metodología utilizada en clase también va cambiando. Un estudio en profundidad de estos docentes expertos puede llevar a conocer mejor cómo fusionar metodologías, lo que puede llevar a implementar una enseñanza del español más eficiente para los estudiantes chinos que aprenden español en China.

2. Limitaciones

Este estudio presenta una serie de elementos que permiten indagar en el desarrollo y la aplicación de los manuales de idiomas en el entorno educativo. Sin embargo, este es un tema muy amplio que requiere de distintos enfoques, lo que limita el alcance del estudio. Este trabajo se ha concentrado en el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos: los conocimientos gramaticales y de pronunciación, y los conocimientos socioculturales de los países hispanohablantes. No hemos profundizado en la adquisición de las destrezas de comunicación oral y comprensión auditiva, ya que la adquisición de estas destrezas es un proceso más complejo y se requiere el uso experimentado de los conocimientos mencionados anteriormente.

Bibliografía

- Anglada Escudé, M., & Zhang, X. (2012). El método Español Moderno (vol. I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical. *Revista de Enseñanza ELE a hablantes de chino*, 6, 47-70.
- Ana C.J.等 (2016). *你好! 西班牙语. ¿Cómo se dice?*. 外语教学与研究出版社.
- Anglada Escudé, M., Alcoholado Felström, A. & 唐雯 (2012). *西班牙概况. Panorama histórico-cultural de España*. 上海外语教育出版社.
- Anglada Escudé, M., & Zhang, X. (2012). El método Español Moderno (vol. I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical. *Revista de Enseñanza ELE a hablantes de chino*, 6, 47-70.
- Araya, K. A. (2007). Teaching materials: a critical position about the role they play in the language classroom. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 7(3).
- Bataller, M. Q. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en China. *marcoELE. Revista de DidácticaEspañolLenguaExtranjera*, (18), 1-12.
- Bax, S. (2003) The end of CLT: a context approach to Language Teaching. *ELT*. pp.278-287. Oxford University Press
- Borobio Carrera, V. & Palencia del Burgo, R. (2018). *ELE 现代版. ELE Actual*. 上海译文出版社.
- British Council. (1 de marzo de 2019). *雅思. 普思考试与中国英语能力等级量表对接结果*. <https://www.britishcouncil.cn/exams/cse/results>
- Brown, H. D. (2002). *Strategies for Success: A Practical Guide to Learning English*. Addison Wesley Longman, Inc., a Pearson Education Company, Order Processing Center, PO box 11071, Des Moines, IA 50336.
- Bueno, M. D. L. P. S. (2019). Enseñanza de español a alumnos chinos, 教中国学生西班牙语. Un acercamiento al perfil del estudiante ya la metodología utilizada. *Asiadémica: revista universitaria de estudios sobre Asia Oriental*, 90-123.
- Butler, Y.G. (2011) The Implementation of Communicative and Task-Based Language Teaching in the Asia-Pacific Region. *Annual Review of Applied Linguistic* (2011). 31. pp.36-57. Cambridge University Press.
- Cadierno, T. (1995). *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua*. *Reale*, 4, 67-85.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80.
- Castellanos. (2002). *Análisis De Necesidades Y Establecimiento De Objetivos*. Valencia, España: Marco ELE. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf
- Cenoz et al. (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. *Multilingualmatters*.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311.

Centro Virtual Cervantes. (6 de octubre de 2021). *El español: una lengua viva. Informe 2021*.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p03.htm

Centro Virtual Cervantes. (1 de agosto de 2019). *Objetivos generales. Introducción del Plan Curricular*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm

Centro Virtual Cervantes. (6 de julio de 2019). *Introducción general del Plan Curricular*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

Centro Virtual Cervantes. (5 de junio de 2019). *Marco Común Europeo de Referencia*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/nota_usu.htm

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE. (1 de junio de 2019). *Análisis de necesidades*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisisnecesidades.htm

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE. (1 de agosto de 2019). *Competencia intercultural*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE. (4 de octubre de 2019). *Competencia sociocultural*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE. (4 de abril de 2019). *Compresión auditiva*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comprensionauditiva.htm

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE. (1 de junio de 2019). *Destrezas lingüísticas*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE. (1 de junio de 2019). *Enfoque comunicativo*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE. (1 de junio de 2019). *Enfoque por tareas*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE. (4 de abril de 2019). *Método audiolingüe*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE. (1 de marzo de 2019). *Método de la lectura*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodolectura.htm

Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE. (4 de octubre de 2019). *Plurilingüismo*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm

Cervero, V. V. (2001). Adquisición de vocabulario en una segunda lengua. estrategias cognitivas-lazos afectivos. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, págs. 177-188.

Connelly, M., & Cornejo Bustamante, R. (1992). *China-América Latina: Génesis y desarrollo de sus relaciones*.

Cook, V. J. (1977). Cognitive processes in second language learning.

- De Angelis, G. & L. Selinker. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.
- DeKeyser, R., and Larson-Hall, J. (2005) What does the critical period really mean? In J. F. Kroll and A.M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 88-108). Oxford: Oxford University Press.
- Department of Psychology, East Carolina University. (6 de febrero de 2019). *How Do You Pronounce "Likert?" What is a Likert Scale?*. <https://core.ecu.edu/wuenschk/StatHelp/Likert.htm>
- Dulay, H. & M. Burt. (1973). *Should we teach children syntax?* *Language Learning*, (23): 245-258.
- Dulay, H. & M. Burt. (1974). *A new perspective on the creative construction in child second language acquisition*. *Language Learning*, (24): 253-278.
- Ellis, J. (1966). *Towards a General Comparative Linguistic*. The Hague: Mouton.
- Ellis, R. (1985). A variable competence model of second language acquisition. *IRAL*, 23(1), 47-59.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition 2nd Edition-Oxford applied linguistics*. Oxford university press.
- Ellis, R. (2016) *Task-based Language Teaching Approach's Updated Ideas and TCSOL*. 外语教学与研究出版社.
- Estébanez, C. (1992). Un modelo pedagógico en la enseñanza del inglés. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (15), 173-181.
- Fernández, I. (2000). La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 59-80.
- Flynn, S. (1987). *Contrast and construction in a parameter-setting model of L2 acquisition*. *Language Learning*, (37): 19-62.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer*. México DF Siglo XXI Editores.
- Galoso Camacho M.V. (2014) Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China, *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, pp123-124, pp127
- Garvida, M. M., & Gallego, B. H. (2013). La explicación de la gramática en los niveles inicial e intermedio en los libros de textos bilingües de enseñanza de español como lengua extranjera. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (19), 56-65.
- García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *RedELE: Revista electrónica de Didáctica ELE*, 1-6.
- Gass & Selinker. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge Taylor & Francis Group
- Gass & Selinker. (2011). *Second Language Acquisition: An Introductory Course (3rd Edition)*. 北京大学出版社.

- Germany P. y Ferreira Cabrera A. (1999). *Evaluación de Competencia Comunicativa en Español como Lengua Extranjera*. Concepción: Editorial Dirección de Docencia, Universidad de Concepción.
- Gibert y Gutiérrez-Colón. (2014). Estudiantes Sinohablantes de Español en Programas de Inmersión Lingüística. *Gramma*, XXV, 53 (2014), pp.94
- Gómez Sacristán, M. L. (1997). *La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica*.
- Grant, N. (1987) *Making the Most of Your Textbook*. London: Longman.
- Gracia, Á. (2006). La lectura—una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 18, 147-161.
- Griñán, A. J. S. (2017). *Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China* (Vol. 7). Parolas LanguagesviaPublishDrive.
- Gómez del Estal, M. (2004). La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas. *Forma*, 8, 83-107.
- Gutiérrez, F. F. L. (2007). La influencia del componente cultural en la enseñanza de idiomas. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, (10), 113-124.
- Harmer, J. (2003) *Popular culture, methods, and context*. *ELT*. pp.288-294. Oxford University Press
- He, S. (2011) *¡Hablamos español!*, pp.3-4.
- Herrero, A. H. (2007). La lectura extensiva: un medio para mejorar la habilidad lingüística de la población estudiantil. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7(3), 0.
- Higueras, M. (2017). Logros y retos de la enseñanza del léxico. *Enseñar léxico en el aula de español: El poder de las palabras*. Barcelona: Difusión, 15-23.
- Hu, G. (2005). "CLT is best for China"— an untenable absolutist claim. *ELT*. pp.65-69. Oxford University Press
- Huang, W. (2014a). La enseñanza del español en China. Incomunicación en *V Congreso Internacional: ¿Qué español enseñar y cómo?* (pp. 25-28).
- Instituto Cervantes. (1 de mayo de 2019). *Corpus de aprendices de español*.
<https://galvan.usc.es/caes/search>
- Johnson, K. (1979) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). Pragmatic development in a second language. *Language learning*.
- Krashen, S. (1982). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice Hall International.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *Eurosla yearbook*, 5(1), 223-250.
- Lee, W.R. 1968. Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching. *Alatis J.ed., Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Liao, X., & EgidoGálvez, I. (2016). La internacionalización de la educación superior en China. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 257-276.

- Lin, J. (2012). El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (14), 1-14.
- Livingstone, K. A., & Ferreira, A. (2009). La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín de filología*, 44(2), 89-118.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1), 91-114.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg. And C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- López, C. P., & Gutiérrez, C. L. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: revista de educación*, (25), 133-146.
- Lozano Y Ruiz. (1996). *Criterios Para El Diseño Y La Evaluación De Materiales Comunicativos*. España: Universidad De Granada.
- Lu, J. (2005) La enseñanza del español en China. En: Ignatieva y Zamudio (eds.) *Las lenguas en un mundo cambiante. México: CELE*, 11,68-83.
- Lu, J. (2008a). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32), 45-56.
- Lu, J. (2008b). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino México y la Cuenca del Pacífico. *mayo-agosto*,11(32) ,45-56
- Neus Sans. (5 de mayo de 2019). *Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE**.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm
- Madrid Fernández, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria, extra 2001*, 213-232.
- Malakoff, M & Hakuta, K. 1991. Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In E. Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilinguals*. Cambridge: Cambridge University Press, 141-166.
- Martí Contreras, J. (2015). *¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: estudio de campo*.
- Martín Sánchez, M. Á. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. España: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado*. Universidad de Extremadura
- Martínez, C. M. (2006). Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/le. *Servicio De Publicaciones*, págs. 469-476.
- Martínez, C. M., & Marco, J. L. (2010). La enseñanza del español en china: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo Faspe*, (56), 3-14.
- Martínez, F. S. (2008). El español como lengua extranjera en el sistema educativo español: una evaluación reflexiva. *Susana Pastor Cesteros*, págs. 574-578.

- Martínez de Sousa, J. (2003). Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía.
- Marton, W. (1981a). *Contrastive analysis in the classroom*. Fisiak J. ed., 1981, 147-155.
- Marton, W. (1981b). *Pedagogical implication of contrastive studies*. Fisiak J. ed., 1981, 157-170.
- Martorell, C. F. (1994). *Estructuralismo: lenguaje, discurso, escritura* (Vol. 63). Editorial Montesinos.
- Masuhara, H. 1998. What do teachers really want from course book? In Tomlinson, B (Ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press. PP. 239-260.
- MCERL. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Meza, L. E. G., & Ruiz, M. R. (2019) Resolución de problemas en la enseñanza de (EFL) a través del enfoque oral o método situacional. In XXV Congreso *Internacional de Tecnologías de la Información en la Educación*, TELEDU2019 “TIC: Educación, Innovación y Empleo”, 126.
- Morales, S. P. (2008). Enseñanza de la pronunciación del español en estudiantes chinos: la importancia de las destrezas y los contenidos prosódicos. In *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007* (pp. 497-503). Servicio de Publicaciones.
- Moreno. (2004). *Análisis De Necesidades Para El Aula De Lengua Inglesa En Filología Inglesa: Un Estudio De Caso*. León: Dpto. de Filología Moderna. Universidad de León. Disponible en: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/bells12/PDF/art10.pdf>
- Odlin. T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olivé, D. P. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación* (Vol. 1). Editorial Edinumen.
- Pérez, A. S. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad general española de librería.
- Poch, D. (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen
- Polanco, M. Q., & Rodríguez, D. J. (2017). *Materiales didácticos para un curso de ELE adaptado al contexto cubano. Libro del alumno y Libro del profesor* (A1-A2). Lengua y Habla, (21), 91-110.
- Pont, M. B. (2012). Sistema educativo de la República Popular China. *Avances en Supervisión Educativa*, (17).
- Rico-Martín, A. M. (2005). *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos*.
- Rovira, J. M. S. (2010). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual* (Doctoral dissertation, Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante).
- Ruhstaller, S. (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Editorial Edinumen.
- Sacristán, M. L. G. (2007) *La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica*.

- Sánchez, J. M. (1994). Adquisición de una segunda lengua. In *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)* (pp. 21-60). [Documento en línea]. Disponible: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf. [Consulta: 2 de mayo de 2019]
- Sánchez, M. Á. M. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ele. *Ogigia Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 3(3), 29-41.
- Sánchez, M. Á. M. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 5(1), 54-70.
- Sánchez Griñán, A. J. (2008). Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. *Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*.
- Sánchez Lobato, J., García Fernández, N, & Gomis Blanco, P. (2009). *标准西班牙语. Español 2000. 人民教育出版社*.
- Sección de Lengua española del Comité Directivo de las Lenguas Extranjeras de la Educación Superior del Ministerio de Educación China (教育部高等学校外语专业教学指导委员会西语组).(2001). Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de la Lengua Española en Escuelas Superiores.
- Selinker, L. (1969). Language transfer. *General linguistics*, 9(2), 67.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL, (X):219-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Selinker, L. y Lamendella, J. T. (1978). *Two perspectives on fossilisation in interlanguage learning*. En *InterlanguageStudiesBulletin*, 3, pp. 143-191.
- Shixue, J. (2006). *Una mirada china a las relaciones con América Latina*. Nueva Sociedad, 203, 62-78.
- Solís, I. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *SinoELE. Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, 8.
- Ster. H.H. (1985) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University.
- Taylor, B. P. (1975). Adult language learning strategies and their pedagogical implications. *TESOL quarterly*, 391-399.
- Terrádez Gurrea, M. (2007). Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera.
- The International English Language Testing System. (1 de marzo de 2019). *IELTS in CEFR scale*. <https://www.ielts.org/en-us/ielts-for-organisations/common-european-framework>
- Toselli, C. (2006). Algunas reflexiones sobre el turismo cultural. Pasos. *Revista de turismo y patrimonio cultural*, 4(2), 175-182.
- Vega, M. J. (2016). Importancia del idioma Ingles en el ámbito laboral y profesional. *Vida Científica Boletín de la Escuela Preparatoria*, 4(7).
- Vila, I., & de Lengua, P. (2006). Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe. *Jornadas Pedagógicas de Lengua y Cultura Portuguesa*.

- Wang, H. Y. (2001). Estudio fónico del chino mandarín y del español. *Encuentros en Catay*, 15, 70-118.
- Williams, J (1990). Discourse marking and elaboration and the comprehensibility of second language speakers. *Paper presented at the Second Language Research Forum*. Eugene, OR, March.
- Xiao, L (2009). A new paradigm of teaching English in China: An Eclectic Model. *Asian EFL Journal*. pp.273-293.
- Yang, T (2013) Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *SinoELE 2013 enero-junio*, pp20
- Yubero, J. M. (2010). *Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador*.
- 百度文库. (4 de mayo de 2019). *中山大学翻译学院西班牙语培养方案(2013 级)*. https://wenku.baidu.com/view/ff50cf38e3bd960590c69ec3d5bbfd0a7956d583.html?from_page=view&from_mod=download
- 葆青. (1973). *英语语音简明教材*. 商务印书馆.
- 程晓堂,&孙晓惠. (2011). *英语教材分析与设计*. 外语教学与研究出版社.
- 许余龙. (2010). *对比语言学*. 上海外语教育出版社.
- 吴贤良. (1988). 试论比较法在二外法语教学中的可行性. *外语界*, 15-18.
- 顾伟勤. (2011). *多外语学习的语言习得原理认知规律及学习方法研究*. 上海教育出版社.
- 郑昕. (2018). 语言迁移对三语习得(西班牙语)教学的影响初探-以英语专业学生为例. *安徽文学*, 117-119.
- 桂明妍. (2014). 三语习得理论对英语专业第二外语(西班牙语) 教学的影响初探. *黑龙江教育学报*, 174-175.
- 杨敏. 2018. 基于迁移理论的英语和西班牙语词汇学习的对比研究. *英语教师*, 131-134.
- 董燕生, &刘建. (2014). *现代西班牙语 1. Español Moderno 1*. 外语教学与研究出版社.
- 巴尔沃亚等. (2016). *交际西班牙语教程. El curso en vivo*. 上海外语教育出版社.
- 海梅.科尔帕斯等. (2019). *AULA 汉化版. Aula Internacional*. 外语教育与研究社.
- 何仕凡等. (2011). *西班牙语口语教程. ¡Hablemos Español!*. 上海外语教育出版社.
- 李多. (2009). *拉美文化概论. Panorama histórico-cultural de América Latina*. 上海外语教育出版社.
- 刘建,&李放,&温大琳. (2010). *西班牙语听力教程. Aprender Español Escuchando*. 上海外语教育出版社.
- 刘元祺. (2008). *西班牙语报刊导读. La prensa escrita hispánica-introducción a la lectura*. 上海外语教育出版社.
- 玛丽亚.安赫莱斯.帕罗米诺. (2017). *快乐西班牙语. Código ELE*. 外语教学与研究出版社.
- 玛丽亚.安赫雷斯.阿尔瓦雷斯.马汀内斯等. (2017). *走遍西班牙. Nuevo Sueña*. 外语教学与研究出版社.
- 洛佩斯等. (2009). *新视线西班牙语教程. Así me gusta*. 北京语言大学出版社.

卢云&张力. (2009). *西班牙语阅读教程. Lectura en español*. 上海外语教育出版社.

邹世诚. (1982). *实用英语语音*. 广西人民出版社.

Anexos

Anexo 1: Muestra de actividades de ¡Hablemos Español!

11

1. PERDONE, HOY NO PUEDO



A1. Leyendo anuncios en los periódicos, por fin Mario y Javier han encontrado un piso ideal ya que el alquiler es barato y, además, está muy cerca de su facultad. Por eso Mario llama al propietario solicitándole una cita para ver el piso y hablar de los detalles. Lee y ordena el diálogo. Luego escucha el diálogo y comprueba tu respuesta. Mario 和 Javier 看了报纸上的广告后终于找到了理想的房子。这套房子除了便宜还离他们系很近。于是 Mario 给业主打电话跟他约时间看房子并商谈其他一些细节。阅读以下对话内容，按顺序排列。然后，听录音，检验排序是否正确。

- No, perdone, hoy no puedo. Tengo una cita con otros clientes a las cinco y media.
- Mañana tampoco, lo siento. Es que he quedado con unos italianos para hablar de algo muy importante.
- ¡Hola! Mi nombre es Mario. Le llamo por el anuncio de su piso en alquiler que he visto en el periódico.
- ¡Buenas tardes! ¿Es usted el señor Raúl Sánchez?
- Sí, ya lo sé. Por eso quisiera concertar una cita con usted para visitar el piso y hablar de los detalles. ¿Le conviene esta tarde a las cinco?
- Hola, encantado. El piso tiene dos dormitorios, con balcón, baño y cocina.
- ¿Entonces podemos ver el piso mañana a la misma hora?
- Sí, el mismo. ¿Con quién hablo?

A2. Completa las siguientes oraciones con las palabras dadas. 用所给单词完成下列句子。

concertar conviene quién para
hablar por quedar

1. La chaqueta estará terminada _____ cuando empiece el invierno.
2. Después de muchas llamadas, él pudo _____ una cita con el presidente de la empresa.
3. ¿A _____ estás buscando?
4. Me fui _____ no verla.
5. A mis amigos les encanta _____ de la literatura hispánica.
6. Te _____ pedir ahora las vacaciones.
7. ¿Podemos _____ mañana a las siete?

OH 1. PERDONE, HOY NO PUEDO

11

B1. En parejas y de forma alternativa. Contesta a las preguntas de tu compañero. 两人一组交替练习。回答你同学的问题。

Alumno A:

Haz las siguientes preguntas a tu compañero. 向你同学提出以下问题。

1. ¿Para qué llama a Raúl Mario? (Le llama por el anuncio del piso en alquiler)
2. ¿Cómo es el piso? (El piso tiene dos dormitorios, con balcón, baño y cocina)
3. ¿Quiere visitar el piso Mario? (Sí, Mario quiere visitarlo)
4. ¿Puede quedar Raúl con Mario para enseñarle el piso? (No, porque Raúl tiene otra cita)

- (italianos para hablar de algo muy importante)*
4. ¿Por qué Raúl no puede quedar con Mario al día siguiente? (Porque ha quedado con unos amigos)
 3. ¿Con quiénes tiene cita Raúl a las cinco y media? (Tiene cita con unos clientes a las cinco y media)
 2. ¿Le interesa a Mario el piso? (Sí, le interesa el piso)
 1. ¿Dónde ha visto Mario el anuncio del piso? (Ha visto el anuncio en un periódico)

Alumno B:

B2. ¡Profesor, necesito su ayuda! 老师，我需要您的帮助!

打电话给你的老师，约老师谈一下你的学期论文(trabajo)。



- Ejemplo: - Profesor Sánchez, buenos días! Soy María.
 - Hola, María. ¿Qué tal?
 - Muy bien. Gracias. Le llamo para ...

11

2. NO TENEMOS PRISA, MUCHACHO



A1. Escucha el diálogo y rellena los espacios en blanco. 听对话并填空。

Mario: ¿(1)_____?

Raúl: No tenemos prisa, muchacho. Antes de ver el piso, (2)_____.

Mario: Por supuesto. Soy un estudiante chino y he venido para (3)_____.

Raúl: Pero... ¿(4)_____?

Mario: Con un compañero mío que estudia en la misma facultad.

Raúl: ¿(5)_____? ¿(6)_____?

Mario: No, es (7)_____.

Raúl: ¿(8)_____? ¿Y(9)_____?

Mario: Hemos venido apenas (10)_____. Creo que vamos a estar aquí un año. Si (11)_____.

Raúl: Bueno, el piso sólo tiene (12)_____ metros cuadrados y lo ideal es que (13)_____. Pero fíjese: no más de dos personas. Si (14)_____.

Mario: Cuatro, no. Solamente somos dos.

Raúl: Bien, si (15)_____, puedo alquilárselo.

A2. ¿Cuál te gusta? 你喜欢哪一套?

Mario 和 Javier 又看了一些其他的租房广告, 这些房子离他们的学校都很近。请选择一个最适合他们居住的房子, 并陈述理由。

◆ Piso 1: Precioso piso nuevo de 50m², con 2 habitaciones, bien amueblado, céntrico, muy luminoso, con garaje. Precio: 450 euros por mes

◆ Piso 2: Apartamento nuevo, con 2 dormitorios, baño, salón-comedor, cocina, terraza, parking y piscina comunitaria. Precio: 375 euros por semana

◆ Piso 3: Ático de 65m², 2 habitaciones: 1 de matrimonio con armario empotrado, 1 individual con cama litera de 135 abajo y 90 arriba, 1 habitación con lavadora y caldera, cocina, comedor, lavabo, balcón, terraza de 65m², todo amueblado. Zona comunitaria con piscina, portero, cámaras circuito cerrado. Precio: 600 euros por mes

2. NO TENEMOS PRISA, MUCHACHO

11

B1. Escucha y completa las siguientes oraciones con las palabras o frases dadas. 听录音, 用所给词或词组替换划线部分, 完成句子。

1. He venido para perfeccionar mi español en la universidad.
francés / alemán
2. Necesito alquilar un piso para vivir.
un apartamento / una habitación
3. ¿Va a vivir solo o con su pareja?
sus padres / su familia
4. Hemos venido apenas hace un par de semanas.
un año / siete meses
5. El piso sólo tiene 55 metros cuadrados.
36 / 48
6. Lo ideal es que lo compartan dos personas.
tres / cuatro

B2. En parejas y de forma alternativa. Lee las afirmaciones y pregunta a tu compañero si son verdaderas o falsas. Dile que las confirme en caso de ser verdaderas, y que las corrija en caso de ser falsas. 两人一组交替练习。向你的同学阅读以下陈述句, 请他判断正误。如正确, 请他重复; 如不正确, 请他改正。

Alumno A:

1. Mario es un estudiante chino y ha venido para perfeccionar su español en la universidad. (*Verdadero. Mario es un estudiante chino y ha venido para perfeccionar su español en la universidad.*)
2. Mario y su compañero japonés estudian en la misma facultad. (*Verdadero. Mario y su compañero japonés estudian en la misma facultad.*)
3. Mario y su compañero piensan alquilar el piso por un par de meses. (*Falso. Mario y su compañero piensan alquilar el piso por un año.*)

- cuadrados)
3. El piso que van a alquilar Mario y su compañero es muy grande y tiene unos 100 metros cuadrados. (*Falso. El piso que van a alquilar Mario y su compañero sólo tiene 55 metros cuadrados.*)
 2. Mario y su compañero ya llevan más de un año viviendo aquí. (*Falso. Mario y su compañero sólo llevan un par de semanas viviendo aquí.*)
 1. Mario y su compañero japonés necesitan alquilar un piso para vivir. (*Verdadero. Mario y su compañero japonés necesitan alquilar un piso para vivir.*)

Alumno B:

86

Ilustración 9: ejemplo de actividad de comprensión auditiva y expresión oral del manual ¡Hablemos Español!, libro 1,

HORARIO COMERCIAL EN ESPAÑA



Tiendas: los horarios comerciales de la mayoría de las tiendas de todo el país son desde las 9:30 hasta las 14:00 y desde las 17:00 hasta las 20:00, de lunes a sábado. Desde las 14:00 hasta las 17:00 las tiendas están cerradas. Los sábados, muchas tiendas pequeñas, por ejemplo los estancos, están abiertos sólo hasta las 14:00. Los centros comerciales, los grandes almacenes y los supermercados están abiertos desde las 10:00 hasta las 21:00 ó 22:00.

Restaurantes: los restaurantes están abiertos desde las 13:00 hasta las 16:00 para la comida y desde las 20:00 hasta las 23:00 para la cena. En los restaurantes pequeños y los bares es posible tomar algunos menús a cualquier hora.

Bancos: el horario normal en los bancos es de lunes a viernes desde las 8:00-8:30 de la mañana hasta las 2:00-2:30 del mediodía. Algunos bancos extienden el horario y abren los sábados por la mañana, de 9:00 a 1:00.

Servicios públicos: la mayoría de los servicios públicos como los ayuntamientos y centros de salud están abiertos desde las 9:00 hasta las 14:00 de lunes a viernes.

Las llamadas telefónicas a los domicilios particulares a partir de las 22:00 ó 22:30 no son bien vistas por lo general, salvo que haya gran confianza o la llamada esté motivada por razones de urgencia.

Anexo 2: Muestra de actividades de *Aprender Español escuchando*



听力技巧 正字法(二): 字母 h

ESTRATEGIA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

ORTOGRAFÍA (II): LA LETRA H

在西班牙语中字母 h 不发音，但书写时不能省略。

以二重元音 “ia”, “ie”, “ue”, “ui” 开头的单词，需在前面加上字母 h。
例如: hiato, hielo, hueco, huir。

以 “iper”, “ipo”, “idr”, “igr”, “emi”, “osp” 开头的单词，通常需在前面加上字母 h。例如: hidráulico, higrómetro, hospital。


以 “erm”, “orm”, “ist”, “olga” 开头的单词，通常需在前面加上字母 h。例如: hermano, hormona, historia。单词 ermita, ermitaño, Olga 例外。

以 “hum”+ 元音开头的单词，字母 h 要保留。例如: humo, húmedo, humilde。

有些感叹词以字母 h 结尾，例如 ah, eh, oh, bah, uh。

动词 haber, hacer, hallar, hablar, habitar 在所有形态变化中都保留字母 h。例如: he, hecho, hablé。

Ilustración 11: ejemplo de Estrategia de comprensión auditiva del manual Aprender Español Escuchando, libro 1, p.26



第二部分
听力与理解
AUDICIÓN Y COMPRENSIÓN

I. 热身 (CALENTAMIENTO)

练习 1 EJERCICIO 1 请听录音后, 分别用“V”和“F”标出正确或错误的判断。(Escuche el texto y marque con “V” las afirmaciones verdaderas, y con “F”, las falsas.)

4-3

- 1) El piso tiene 70 metros cuadrados. ()
- 2) Hay un salón-comedor en el piso. ()
- 3) El piso da a una calle ruidosa. ()
- 4) Las dos personas creen que el dormitorio de los niños está muy bien iluminado. ()
- 5) En el dormitorio de los niños hay una ventana grande. ()

练习 2 EJERCICIO 2 请听录音后, 根据课文内容将正确答案前的字母填入空白处。(Escuche el texto y ponga en el espacio en blanco la letra que encabeza la opción correcta.)

4-4

- 1) Carlos acaba de _____.
A. vender una casa B. alquilar una casa
C. alojarse en una casa D. trasladarse a una nueva casa
- 2) Su casa está _____.
A. en un barrio nuevo
B. en el centro de la ciudad
C. a una hora de la estación de tren
D. en un bloque de edificios antiguos
- 3) Su casa _____.
A. es grande y cómoda
B. no es ni grande ni cómoda
C. no es acogedora, pero es grande
D. no es muy grande, pero es muy acogedora
- 4) Cerca de su casa hay una _____.
A. parada de taxi B. parada de autobús
C. estación de tren D. estación de metro
- 5) Hay _____ líneas que van a la estación de tren.
A. dos B. tres
C. cuatro D. cinco

27

UNIDAD 4. HOGAR, DULCE HOGAR




Ilustración 11: ejemplo de la parte de audición y expresión del manual *Aprender Español Escuchando*, libro 1, p.27

第三部分 (2013.11) 听力与表达

AUDICIÓN Y EXPRESIÓN

I. 热身 (CALENTAMIENTO)

练习 1 (EJERCICIO 1) 请对比目前的家，讲述您希望有什么样的家。(Hable de la casa que quiere tener comparándola con la que tiene ahora.)

练习 2 (EJERCICIO 2) 请听录音，识别号码对应的家具，并复述。(Escuche el texto, identifique cada número con el mueble o utensilio y describa la habitación.)

4-7

Número	Mueble o utensilio
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

UNIDAD 4. HOGAR, DULCE HOGAR 29

Ilustración 12: ejemplo de la parte de audición y expresión del manual *Aprender Español Escuchando*, libro 1, p. 29

Traducción de las instrucciones⁷⁰:

En español la letra *h* no se pronuncia, pero no se puede omitir al escribir, las palabras que empiezan con diptongo *ia*, *ie*, *ue*, *ui*, tienen que empezar por la letra *h*. Por ejemplo: *hiato*, *hielo*, *huevo*, *huir*.

Las palabras que empiezan con *iper*, *ipo*, *idr*, *igr*, *emi*, *osp*, normalmente tienen que empezar por la letra *h*. Por ejemplo: *hidráulico*, *higrómetro*, *hospital*.

⁷⁰ Traducción del autor

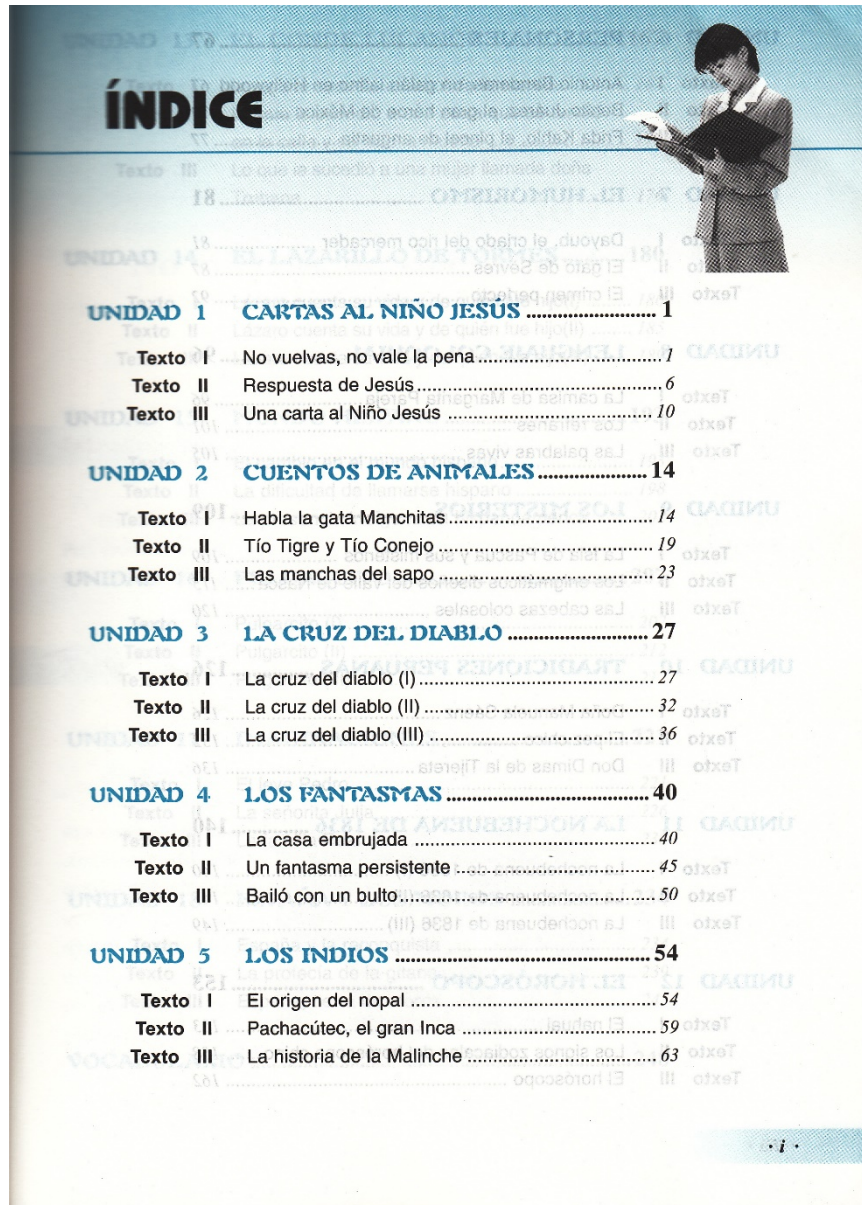
Las palabras que empiezan con *erm, orm, ist, olga*, normalmente tienen que empezar por la letra h. Por ejemplo: *hermano, hormona, historia*. Excepto *ermita, ermitaño, Olga*.

Las palabras que empiezan con *hum* más una vocal tienen que mantener la letra h. Por ejemplo: *humo, húmedo, humilde*.

Algunas interjecciones acaban con la letra h, por ejemplo: ah, eh, oh, bah, uh.

Los verbos *haber, hacer, hallar, hablar, habitar* mantienen la letra h en todas sus conjugaciones. Por ejemplo: *he, hecho, hablé*.

Anexo 3: Muestra de actividades de *Lectura en español*



ÍNDICE

UNIDAD 1	CARTAS AL NIÑO JESÚS	1
Texto I	No vuelvas, no vale la pena	1
Texto II	Respuesta de Jesús	6
Texto III	Una carta al Niño Jesús	10
UNIDAD 2	CUENTOS DE ANIMALES	14
Texto I	Habla la gata Manchitas	14
Texto II	Tío Tigre y Tío Conejo	19
Texto III	Las manchas del sapo	23
UNIDAD 3	LA CRUZ DEL DIABLO	27
Texto I	La cruz del diablo (I)	27
Texto II	La cruz del diablo (II)	32
Texto III	La cruz del diablo (III)	36
UNIDAD 4	LOS FANTASMAS	40
Texto I	La casa embrujada	40
Texto II	Un fantasma persistente	45
Texto III	Bailó con un bulto	50
UNIDAD 5	LOS INDIOS	54
Texto I	El origen del nopal	54
Texto II	Pachacútec, el gran Inca	59
Texto III	La historia de la Malinche	63

• i •

Ilustración 13: índice del manual *Lectura en español*, libro 1, p.1

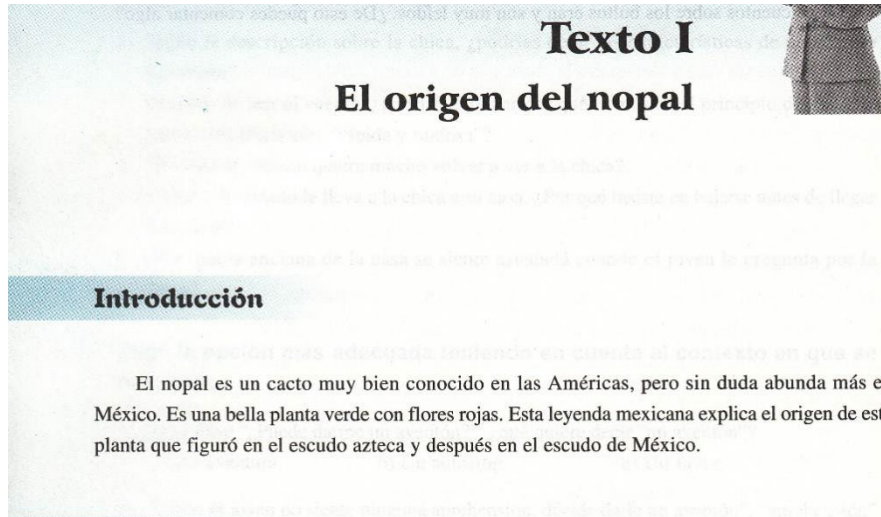


Ilustración 14: ejemplo de introducción del manual Lectura en español, libro 1, p. 54

Anexo 4: Muestra de actividades de Panorama histórico-cultural de América Latina

Notas

1

las reformas borbónicas
西班牙波旁王朝的改革运动

Todas las organizaciones y el modo de desenvolverse en la política establecidas en la época de los Reyes Católicos decaen en los monarcas Felipe III, Felipe IV y Carlos II. El abuso, la trampa, las influencias y el soborno son las rendijas por las que se cuelean la “deformación” de las estructuras y la apatía de los gobernantes. Surgen entonces el deseo y la necesidad de la reforma, que se implantan con los primeros Borbones.

2

las guerras
napoleónicas
拿破仑战争

Napoleón libró una serie de guerras, como continuaciones de la Revolución Francesa, contra una alianza de varias monarquías europeas cuyos gobernantes temían que la popularidad de las reformas democráticas francesas se extendiera a otros países. Así Austria, Gran Bretaña, Prusia, España, los Países Bajos y Cerdeña formaron la Primera Coalición, cuyo objetivo era derrotar a Napoleón y restaurar a la nobleza en el trono francés.

Ilustración 15: ejemplo de notas del manual Panorama histórico-cultural de América Latina, p. 146

Anexo 5: Muestra de Panorama histórico-cultural de España

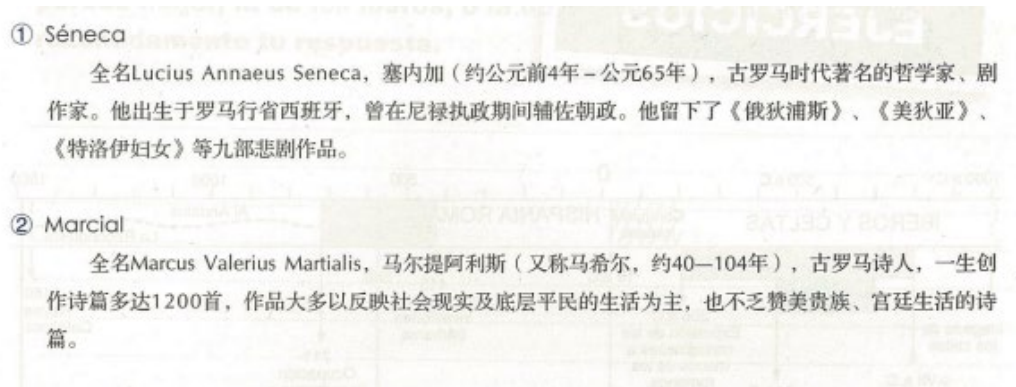


Ilustración 16 Ejemplo de notas del manual Panorama histórico-cultural de España, p. 29

Traducción de las instrucciones.⁷¹:

① Séneca

Nombre completo Lucius Annaeus Seneca, (4 a. C.- 65 d. C.), fue un filósofo y escritor romano. Nació en la provincia de Hispania del Imperio Romano. También fue político durante el gobierno de Nerón. Nos quedan nueve obras trágicas como Edipo, Medea y Las Troyanas.

② Marcial

Nombre completo Marcus Valerius Martialis, (40 d.C. – 104 d.C.), fue un poeta latino, nos quedan más de 1200 obras de poesía. La mayoría de sus obras trata de describir la realidad social y la vida de las personas de clase social baja, pero también tiene poesías de admiración de la vida de la corte y de la nobleza.

⁷¹ Traducción del autor

Anexo 6: Muestra de La prensa escrita hispánica—introducción a la lectura

1. Esquema del libro
 * N = noticia, R = reportaje, E = editorial, O = artículos de opinión, En = entrevista

单元	内容题材	新闻文体	关键词	知识介绍
第一单元	政治新闻 (世界)	Tarea 1: La ONU trata de recuperar el prestigio con la mayor reforma desde su creación(N) – EL PAÍS	政治, 世界, 联合国, 改革	Tarea 2: La prensa escrita (平面媒体简介)
		Texto 1: Europa digiere su reunificación(R) – EL PAÍS	政治, 世界, 欧洲, 欧盟东扩	
		Texto 2: Resistencia en el nombre de Dios(R) – EL PAÍS	政治, 世界, 中东, 和平进程	
		Texto 3: Los cardenales europeos tienen la clave (R) – EL PAÍS	政治, 世界, 宗教, 选举教皇, 教皇选举过程	
第二单元	政治新闻 (西班牙)	Tarea 1: El “sí” vence por mayoría aplastante en un referéndum que registra una abstención del 57% (R) – EL PAÍS	政治, 西班牙, 全民公决, 欧洲宪法, 西班牙与欧盟	Tarea 2: Las agencias de información (世界新闻社简介)
		Texto 1: ETA: “Alto el fuego permanente” (R) – EL PAÍS	政治, 西班牙, 巴斯克分离主义	
		Texto 2: “Volver a Senegal sería una deshonra” (R) – EL PAÍS	政治, 西班牙, 非法移民	
第三单元	政治新闻 (拉美)	Tarea 1: Una moderada en un vecindario de izquierdas (R) – Cambio 16	政治, 拉美, 智利, 左派	Tarea 2: El periódico (报纸简介)
		Texto 1: Cinco años para derrotar a las FARC (R) – EL PAÍS	政治, 拉美, 哥伦比亚, 游击队	
		Texto 2: Un continente en vísperas de cambios (R) – EL PAÍS	政治, 拉美, 左派	

Ilustración 17: esquema de La prensa escrita hispánica—introducción a la lectura

Traducción de las instrucciones.⁷²:

*N=noticia, R=reportaje, E=editorial, O=artículos de opinión, E=entrevistas

UNIDAD	TEMAS	NOTICIAS	PALABRAS CLAVE	INTRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
UNIDAD 1	Noticias políticas (mundiales)	Tarea 1: La ONU trata de recuperar el prestigio con la mayor reforma desde su creación (N) - EL PAÍS	Política, mundial, la ONU, reforma	Tarea 2: La prensa escrita
		Texto 1: Europa digiere su reunificación (R) - EL PAÍS	Política, mundial, Europa, Extensión oriental de Europa	
		Texto 2: Resistencia en el nombre de Dios (R)- EL PAÍS	Política, mundial, Medio Oriente, proceso de construcción de la paz	
		Texto 3: Los cardenales europeos tienen la clave (R) - EL PAÍS	Política, mundial, religión, la elección del Papa, proceso de elección del Papa	
UNIDAD 2	Noticias políticas (españolas)	Tarea 1: El "sí" vence por mayoría aplastante en un referéndum que registra una abstención del 57% (R) - EL PAÍS	Política, española, referéndum, Constitución Europea, España y la UE.	Tarea 2: Las agendas de información
		Texto 1: ETA: "Alto el fuego permanente" (R) - EL PAÍS	Política, española, ETA	
		Texto 2: " Volver a Senegal sería una deshonra" (R) -EL PAÍS	Política, española, inmigrantes ilegales	

⁷² Traducción del autor

UNIDAD 3	Noticias políticas (Latinoamericanas)	Tarea 1: Una moderada en un vecindario de izquierdas (R)- Cambio 16	Política, Latinoamérica, Chile, izquierda	Tarea 2: El periódico
		Texto 1: Cinco años para derrotar a las FARC (R) - EL PAÍS	Política, Latinoamérica, Colombia, guerrilleros	
		Texto 2: Un continente en vísperas de cambios(R)- EL PAÍS	Política, Latinoamérica, izquierda	

Actividades

1. Comprensión y vocabulario:

- 1) Marca las aseveraciones que consideres correctas con V y falsas con F de acuerdo con el texto.
 - a) Los partidarios de la doctrina neoliberal creen que los efectos secundarios derivados del modelo económico neoliberal se corrigen al ajustarse las políticas macroeconómicas. ()
 - b) Lo que sostiene el neoliberalismo no se corresponde con la realidad económica mexicana, según el autor. ()
 - c) Con las medidas neoliberales, se reduce el gasto público y se incentiva la iniciativa del sector privado, lo cual contribuye al crecimiento económico. ()
 - d) La reducción del gasto público provoca la desaceleración del PIB. ()
 - e) La apertura comercial y financiera logró aliviar la presión inflacionaria, pero generó un enorme déficit comercial. ()

UNIDAD ONCE Economía - América Latina 261

- f) La terapia de choque(休克疗法) consiguió disminuir el déficit comercial, a costa de la reducción del PIB. ()
- g) El gobierno de Fox logró conciliar la tasa de inflación y el déficit comercial. ()
- h) Según el autor, la estrategia neoliberal ha conducido al país a un círculo vicioso(恶性循环). ()

2) Traduce al chino los siguientes términos.

reservas internacionales, agentes económicos, empresas paraestatales, crisis de la deuda, PIB, PIB per cápita, PNB, balanza de pagos, déficit fiscal, déficit presupuestario, inflación, tasa de inflación, hiperinflación, deflación, variables macroeconómicas, ingresos tributarios, política fiscal, política monetaria, política cambiaria, política financiera, subvaluación, revaluación, apreciación, depreciación, expectativas inflacionarias, austeridad fiscal, austeridad monetaria

2. Análisis y comentario:

- 1) Indica los cuatro objetivos que la política macroeconómica procuraba alcanzar. (ler. párrf. 2)
- 2) Di cuáles fueron las medidas adoptadas para combatir la crisis de la deuda, y cuáles fueron los resultados. (ler. párrf. 3, 4)
- 3) Indica las medidas adoptadas para estabilizar el precio durante los años comprendidos entre 1987 y 1994, y cuáles fueron los resultados. (ler. párrf. 5, 6, 7)
- 4) Di qué medidas se tomaron para reducir el déficit comercial desde 1994, y cuáles fueron los resultados. (ler. párrf. 8)
- 5) Subraya las modificaciones aplicadas desde 1995 a la estrategia macroeconómica, y cuáles son los resultados. (ler. párrf. 9, 10)

*Ilustración 18: ejemplo de actividad de comprensión de lectura del manual La prensa escrita hispánica—
introducción a la lectura, pp. 260-261*

Anexo 7: Muestra de Aula Internacional 1

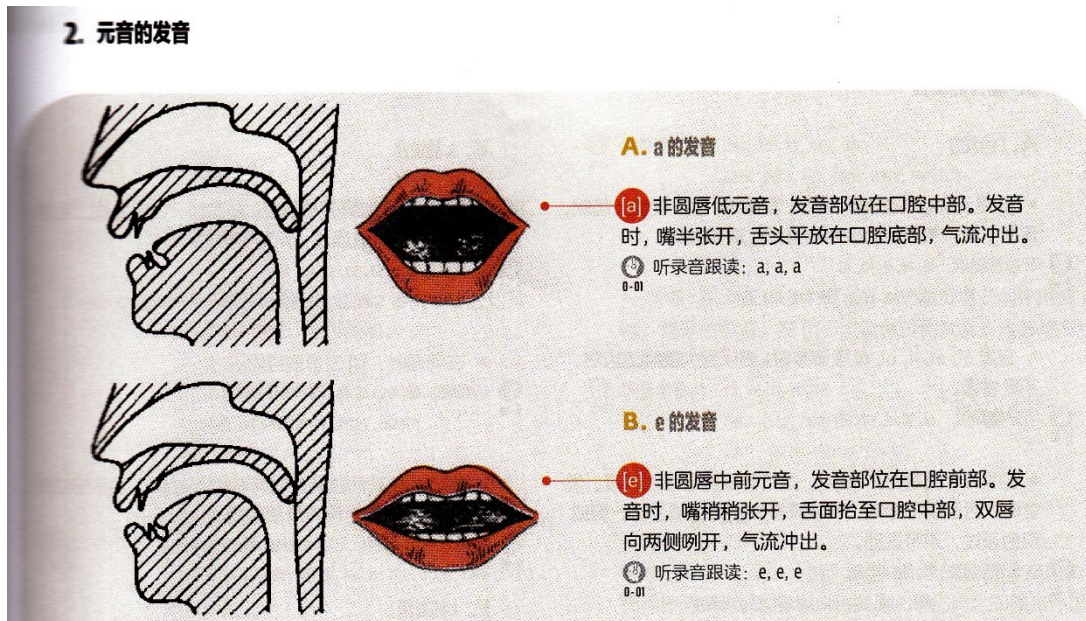


Ilustración 19 ejemplo de información explícita del manual *Aula Internacional 1*, p.3

Traducción de las instrucciones⁷³:

2. Pronunciación de las vocales

Pronunciación de la a

[a] es una vocal baja no redondeada, se pronuncia en el medio de la cavidad bucal, la boca debe mantener semiabierta cuando se pronuncia, la lengua debe mantenerse plana en el fondo en la cavidad bucal, sale corriendo el aire.

Lea con el audio: a, a, a

Pronunciación de e

[e] es una vocal delantera no redondeada, se pronuncia en la parte delantera de la cavidad bucal, la boca debe mantener poco abierta cuando se pronuncia, la lengua debe mantener levantada al medio de la cavidad bucal, los labios abiertos a ambos lados, sale corriendo el aire.

Lea con el audio: e, e, e

⁷³ Traducción del autor

5. MIS GUSTOS MUSICALES 我的音乐品位 见练习册: P37 6

A. ¿Te gustan estas cosas? Coméntalo con un compañero.
你喜欢做下面这些事情吗? 请和同学说说你的看法。

- cantar
- la música electrónica
- los conciertos de música clásica
- las canciones de los Beatles
- escuchar música en la radio
- ir a karaokes
- los bares con música en directo
- comprar discos
- ir a conciertos

PARA COMUNICAR 常用句型

me **encanta/n**
……使我着迷
me **gusta/n** mucho
我很喜欢……
me **gusta/n** bastante
我相当喜欢……
no me **gusta/n** mucho
我不太喜欢……
no me **gusta/n** nada
我一点儿也不喜欢……

- *No me gusta mucho ir a conciertos, porque hay mucha gente. ¿Y a ti?*
我不太喜欢去听演唱会, 因为人太多。你呢?
- *A mí me encanta. Me gustan mucho los conciertos de jazz.*
我特别喜欢。尤其喜欢爵士乐音乐会。

Ilustración 20 Ejemplo de actividad del manual Aula Internacional 1, p. 81

PREGUNTAR SOBRE GUSTOS 询问爱好

- **¿Te gusta el jazz?**
你喜欢爵士乐吗?
○ *Pues no, no mucho.*
不, 不太喜欢。
- **¿Qué deporte te gusta (más)?**
你最喜欢哪项运动?
○ *El baloncesto.*
篮球。
- **¿Qué tipo de música te gusta (más)?**
你(最)喜欢哪种音乐?
○ *La música electrónica.*
电子乐。
- **¿Cuál es tu color favorito/preferido?**
你最喜欢的颜色是哪个?
○ *El verde.*
绿色。

CONTRASTAR GUSTOS 喜欢/不喜欢

- 😊 ● *Me encanta el golf.*
我喜欢打高尔夫球。
- 😞 ● *No me gusta nada el golf.*
我一点儿也不喜欢打高尔夫球。
- 😊 ○ *A mí también. 我也喜欢。*
- 😞 ○ *A mí tampoco. 我也不喜欢。*
- 😞 ■ *A mí no. 我不喜欢。*
- 😊 ■ *A mí sí. 我喜欢。*
- **¿Qué hacéis normalmente los viernes por la noche?** 周五晚上你们一般做什么?
○ *A mí me gusta ir al cine, pero a ella le encanta quedarse en casa.*
我喜欢去看电影, 不过她喜欢待在家里。
- **¿Con quién vas al cine normalmente?** 你一般和谁去看电影?
○ *Con mi marido. A los dos nos encanta.* 和我丈夫。我们两个都很喜欢看电影。

Ilustración 21: ejemplo de modelo de uso de gustar del manual Aula Internacional 1, p. 83

4. EL BLOG DE LOLA 罗拉的博客

🕒 见练习册: P21 5-6; P22 7-9

A. Lola está de viaje por Latinoamérica y escribe en un blog. ¿En qué país crees que está ahora? ¿En Guatemala, en Argentina o en Cuba? 罗拉正在拉丁美洲旅行, 她发布了博客。你觉得她在哪个国家呢? 在危地马拉、阿根廷、还是古巴?



The image shows a screenshot of a blog post on a tablet. The title is "Mi viaje por Latinoamérica" in a red header. Below the title, it says "Lunes, 4 de febrero | 15:50 h". The main heading is "Segunda semana". The text describes a trip to a coastal area with black sand beaches and a capital city, mentioning a market in Chichicastenango and a trip to Mexico. There are two photos: one of ancient ruins in a jungle and one of a market stall with colorful fabrics. At the bottom, it says "Publicado por: Lola Ordóñez | 0 comentarios" and has social media sharing icons.

Mi viaje por Latinoamérica

Lunes, 4 de febrero | 15:50 h

Segunda semana

Aquí todo es precioso. Hay unas playas de arena negra maravillosas, están en el Pacífico y son increíbles. Hoy estamos en la capital, que está en el centro del país. La gente es muy simpática y todo el mundo es muy amable. La comida también es muy buena: el tamal es el plato más típico, pero hay muchas cosas ricas...

Hace mucho calor y el clima es muy húmedo (lueve por la tarde casi todos los días), pero no importa. Mañana vamos a Tikal para visitar unas ruinas mayas que están en la selva. Tengo muchas ganas porque dicen que Tikal es muy bonito.



Hay cinco templos antiguos y también hay palacios, plazas... Edu y yo queremos visitar una ciudad que se llama Chichicastenango. Allí hay un mercado muy conocido que queremos ver. Y después vamos en autobús a México.



Publicado por: Lola Ordóñez | 0 comentarios

Ilustración 22: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual *Aula Internacional 1*, p. 48

B. Prepara cinco frases más describiendo tu barrio. 请用五句话描述你的街区。

Mi barrio es

En mi barrio hay

En mi barrio no hay ningún / ninguna

Lo que más me gusta de mi barrio es / son y

Lo que menos me gusta de mi barrio es / son y


C. Ahora describe tu barrio al resto de la clase. Entre todos, decidid cuál es el mejor barrio.

现在, 向班里其他同学介绍你的街区。大家一起选出最好的街区。

- Yo vivo en el casco antiguo. Es un barrio antiguo y con mucho ambiente. Es un poco ruidoso, pero a mí me encanta. Lo que más me gusta es que está en el centro y lo que menos me gusta es que no hay ningún parque. 我住在老城区。那是个古老的街区, 很有情调。有点儿吵闹, 不过我很喜欢。我最喜欢它的地方在于它位于市中心, 不太喜欢的地方是那里没有公园。

Ilustración 23: ejemplo de actividad de expresión escrita del manual Aula Internacional 1, p. 122

Anexo 8: Muestra *ELE ACTUAL*

A 的发音 名称: a 

发音方法: 非圆唇低元音, 发成 [a], 发音部位在口腔中部。发音时, 嘴巴半张, 舌头自然地平放在口腔底部, 同时气流通过口腔冲出。

发音提示: 与汉语“阿”发音相似, 但是开口程度略小。

发音练习: a, a, a, a, a

Ilustración 24 Ejemplo de información explícita del manual A1, *ELE ACTUAL*, A1, p. 3

Observa los dibujos y lee las frases. ¿Las entiendes? 请仔细看图并朗读句子。你理解它们的意思吗?



Me gusta...
Me gustan...

No me gusta...
No me gustan...

- Me gusta el fútbol.
- Me gusta ir al cine.
- Me gustan las motos.

- No me gusta el tenis.
- No me gusta ver la televisión.
- No me gustan los ordenadores.

Ilustración 25 Ejemplo de actividad del manual A1, *ELE ACTUAL*, A1, p. 95

Traducción de las instrucciones⁷⁴:

La pronunciación de la vocal A,

Forma de pronunciar: [a] se pronuncia como una vocal baja no redondeada, se pronuncia en el medio de la cavidad bucal, la boca debe mantenerse semiabierto cuando se pronuncia, la lengua debe mantenerse plana en el fondo en la cavidad bucal, sale corriendo el aire.

Nota de pronunciación: es similar a la pronunciación de 阿 en chino, pero con la boca menos abierta.

Práctica de pronunciación: a, a, a

⁷⁴ Traducción del autor

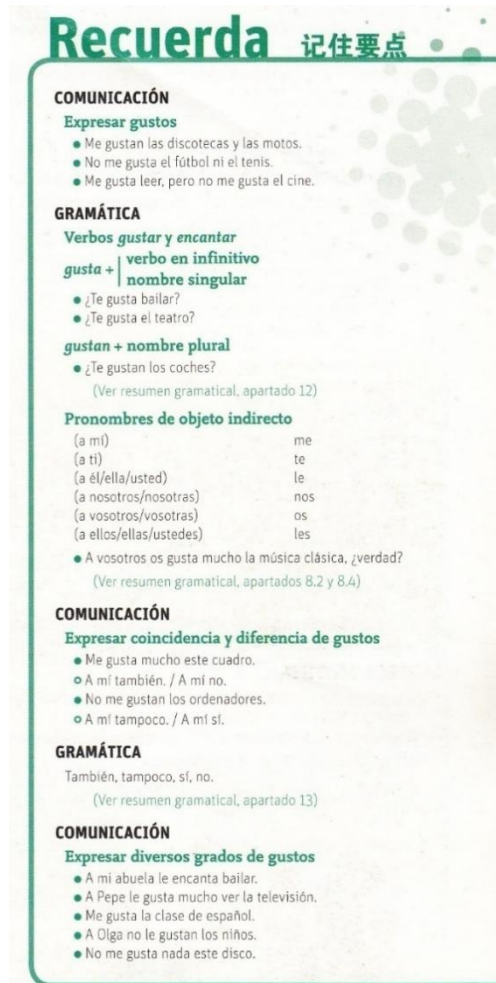


Ilustración 26: ejemplo de modelo de uso de gustar del manual ELE ACTUAL, A1, p. 101

Gramática 重点语法

I. Verbo gustar 动词gustar的用法

(A mí)	Me	gusta	(bastante)	单数名词
(A ti)	Te		(mucho)	原形动词(单个或多个)
(A él/ella/usted)	Le	gustan	(bastante)	复数名词
(A nosotros/nosotras)	Nos			
(A vosotros/vosotras)	Os			
(A ellos/ellas/ustedes)	Les			

Observaciones:

- Gustar一般多用第三人称单数和复数这两个人称的变位形式，具体搭配见上表。
- Gustar意为“(某物、某人、某事)使……(某人)喜欢”。
- 主语可以是名词、代词、原形动词或动宾词组。
- “使……(某人)喜欢”这一含义中“某人”用与格代词表示，具体搭配形式见上表。

Ilustración 27: ejemplo de información gramatical explícita del manual ELE ACTUAL, A1, p. 36

Traducción de las instrucciones⁷⁵:

⁷⁵ Traducción del autor

(A mí)	Me	gusta	(bastante)	Nombre singular
(A ti)	Te		(mucho)	Nombre plural
(A él/ella/usted)	Le			
(A nosotros/nosotras)	Nos	gustan	(bastante)	Verbo en infinitivo
(A vosotros/vosotras)	Os		(mucho)	(plural o singular)
(A ellos/ellas/ustedes)	Les			

Observaciones:

- El verbo "gustar" suele usarse en tercera persona del singular o del plural, véase en la tabla anterior.
- "Gustar" significa que (algo, alguien o algún suceso) da gusto (a alguien).
- El sujeto puede ser sustantivo, pronombre o locución de verbo y objetos.
- La persona en la expresión de dar gusto (a alguien) aparece en forma de pronombre de complemento indirecto, véase en la tabla anterior.

En Perú hay una gran cantidad^② de mercados de artesanía del país. Muchos de ellos están en la calle. Son muy populares, están abiertos de 9.00 a 21.00 y son de origen prehispánico^③. En ellos venden artesanía contemporánea y reproducciones^④ de objetos tradicionales de las diferentes civilizaciones^⑤ prehispánicas de Perú, por ejemplo, de la cultura inca (años 1100-1530 d. C.^⑥).

La artesanía peruana tiene influencias^⑦ prehispánicas y españolas. Es muy variada, de colores muy vivos y muy creativa^⑧. Allí se puede comprar, entre otras cosas:

- Cerámica^① de estilo moderno o antiguo.
- Jerseys y ponchos^④ peruanos de muchos colores.
- Objetos de oro^① y plata^①.
- Flautas^⑤ andinas^⑥, uno de los mayores símbolos de Perú.



① Artesanía *f.* técnica de la fabricación de objetos a mano

② Cantidad *f.* número de unidades

③ Prehispánico *adj.* anterior a la llegada de los españoles a América

④ Reproducción *f.* acción de reproducir

⑤ Civilización *f.* conjunto de creencias, ciencias, costumbres de un grupo humano

⑥ d.C. después de Cristo

⑦ Influencia *f.* efecto

⑧ Creativo *adj.* que tiene la capacidad de creación

Ilustración 28: ejemplo de explicaciones de palabras del manual ELE ACTUAL, A1, p. 70

Música latinoamericana 拉丁美洲音乐

1 Escucha estos fragmentos¹ de música latinoamericana y relaciónalos con las fotos.
请听一些拉丁美洲音乐片段，并把它们和图片对应起来。

a

2/8

1.
2.
3.
4.
5.
6.



MÚSICA ANDINA



TANGO



SALSA

© Edil Vila



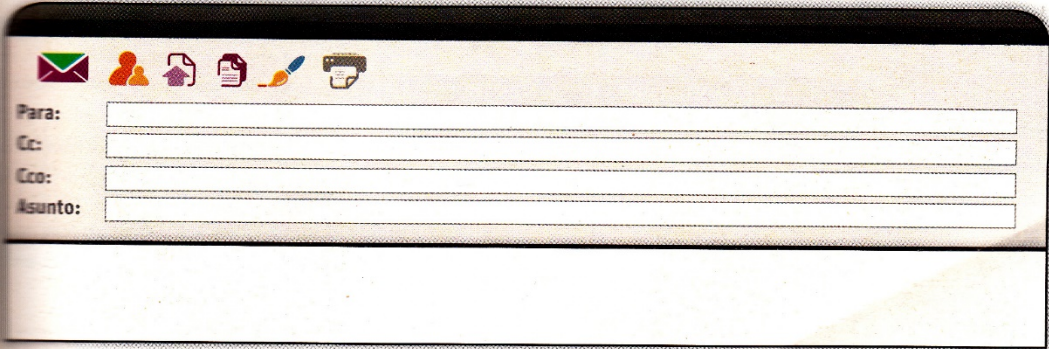
RANCHERA

1 Fragmento *m.* trozo de algo

Ilustración 29: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual *ELE ACTUAL*,
A1, p. 100

Un amigo extranjero va a venir a vivir a tu ciudad. Quiere elegir barrio y te pregunta cómo es el tuyo y el clima de tu ciudad a lo largo del año. Envíale un correo electrónico informándole.

一位外国朋友要来你的城市居住。他想挑选一个社区，并向你询问你所在的社区怎么样，以及你的城市一年中的气候。请向他回一封电子邮件告诉他这些信息。



The illustration shows a stylized email interface. At the top, there is a toolbar with icons for an envelope, a group of people, a document with a plus sign, a document with a minus sign, a pencil, and a printer. Below the toolbar are four input fields labeled 'Para:', 'Cc:', 'Cco:', and 'Asunto:'. The 'Para:' field is the largest and is currently empty. The 'Cc:' and 'Cco:' fields are smaller and also empty. The 'Asunto:' field is the smallest and is also empty. The entire interface is set against a light, textured background.

Ilustración 30: ejemplo de actividad de expresión escrita del manual ELE ACTUAL , A1, p. 111

Anexo 9: Muestra de ¿Cómo se dice?

› a的发音



字母a发成 [a]，非圆唇低元音，类似英语单词father中a的发音。发音时，将嘴半张开，舌头平放在口腔底部，声带振动，同时让气流通过口腔冲出。发音部位在口腔中部。



请听录音跟读：a, a, a, a, a
0-01

Ilustración 31: ejemplo de información explícita del manual ¿Cómo se Dice? 1, p. 3

› b, v的发音

字母b和v的发音相同。当字母b, v在停顿后的词首或者在词和词组内的辅音m, n之后时，发成 [b]，双唇塞浊辅音，类似英语单词boy中b的发音。发音时，双唇紧闭，让气流冲破阻碍，爆破而出，同时声带振动。



请听录音跟读：ba, be, bi, bo, bu
0-28
va, ve, vi, vo, vu
bala, beca, bisel, boda, bulto
vano, vela, vida, voto, vulcanita

除了上述情况以外，b和v发成 [β]，双唇擦浊辅音。发音部位和发 [b] 时相同，只是发音时双唇不用紧闭，留出一条缝隙让气流通过。要注意的是，缝隙不要过大发成汉语中的“瓦”；上齿也不要咬下唇，发成英语中的 [v]。



请听录音跟读：aba, ebe, ibi, obo, ubu
0-29
ava, eve, ivi, ovo, uvu
iba, sube, rubí, lobo, tabú
cava, ave, viví, pavo

Ilustración 32: ejemplo de información explícita del manual ¿Cómo se Dice? 1, p. 7

Traducción de las instrucciones⁷⁶:

Pronunciación de a

La letra a se pronuncia como [a], una vocal baja no redondeada, similar a la letra a en la palabra inglesa *father*, la boca debe mantenerse semiabierta cuando se pronuncia, se vibra la banda sonora, la lengua debe mantenerse plana en el fondo de la cavidad bucal, sale corriendo el aire, se pronuncia en el medio de la cavidad bucal.

Lea con el audio: a, a, a, a, a

La pronunciación de las letras b, v:

Las letras b y v tienen la misma pronunciación, cuando se encuentran en el comienzo o después de las letras m, n de las palabras, se pronuncian como [b], es una consonante sorda, similar a la pronunciación de la letra b en la palabra inglesa *boy*. Debe mantener los labios cerrados cuando se pronuncia, el aire sale corriendo y vibra las cuerdas vocales.

Lea con el audio: ba, be, bi, bo, bu

⁷⁶ Traducción del autor

va, ve, vi, vo, ve
bala, beca, bisel, boda, bulto
vano, vela, vida, voto, vulcanita

Además de las situaciones anteriores, b y v se pronuncian como [β], es una consonante fricativa, la parte donde se pronuncia es igual a [b], sin mantener los labios cerrados, deja una grieta entre los labios, hay que tener en cuenta, no se puede dejar espacio grande en los labios y pronunciar como ㄅ en chino; no se debe cerrar los dientes y labios y pronunciar como [v] en inglés.

Lea con el audio: aba, ebe, ibi, obo, ubu
ava, eve, ivi, ovo, uvu

iba, sube, rubí, lobo, tabú
cava, ave, viví, pavo

El verbo gustar significa “dar gusto a ...”, las estructuras normales son:

me/te/le/nos/os/les + gusta(n) +s./inf.

Me gusta tu casa. (tu casa da gusto a mí.)

Cl. V. S.

Le gusta leer. (Leer da gusto a él.)

Cl. V. S.

Normalmente se usan las terceras personas de gustar: gusta y gustan. Cual el sujeto es nombre singular o verbos en infinitivo (plural o singular), se usa gusta. Cuando el sujeto es nombre plural, se usa gustan:

Me gusta esta ciudad.

Te viajar en el verano.

Le cantar y bailar.

Nos gustan estas maletas.

Os

Les

¡Atención!: Las frases que contienen la palabra gustar en chino se suelen traducir como (某人) 喜欢 (某物/某事), pero no se debe olvidar que en las oraciones españolas el sujeto de gustar es algún objeto o alguna actividad, gustar conjuga según el sujeto:

Me gusta Lima. (La traducción en chino de la frase)

No me gustan esas maletas. (La traducción en chino de la frase)

- ¿Te gusta ir al cine? (La traducción en chino de la frase)

-Sí, me gusta mucho. (La traducción en chino de la frase)

La persona en la frase es el complemento indirecto de gustar.

Nos gustan los hoteles de esta ciudad. (La traducción al chino de la frase)

Notas: el uso de gustar es diferente a las expresiones en chino e inglés. Para dominarlo primero hay que memorizar las estructuras de la frase y hacer prácticas. Empieza por las cosas que te gustan: Me gusta

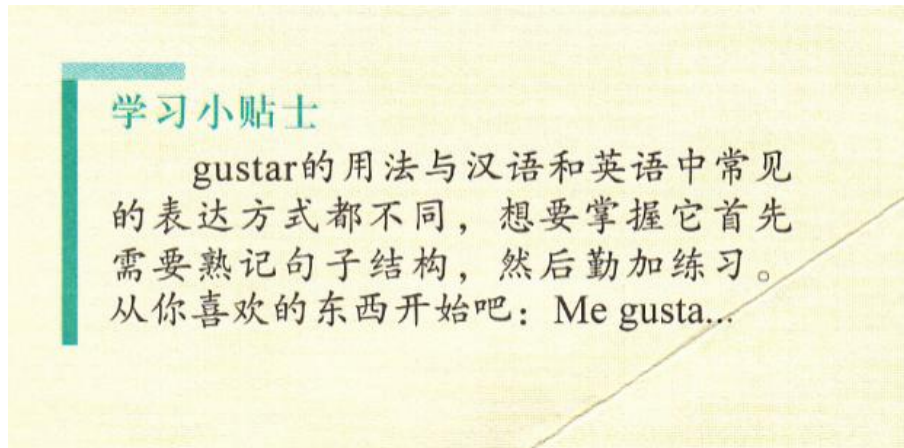


Ilustración 33 Ejemplo de información gramatical explícita del manual *¿Cómo se dice? 1*, p. 221

ESTRUCTURAS 知识结构

Práctica 练习

11 **Entrevista a tu compañero(a)** 请和同伴互相询问对方是否喜欢下面的物品或事情。

1. la comida mexicana (italiana / china)
2. la cerveza (el vino)
3. el rojo (el azul)
4. la playa (la montaña)
5. nadar (correr)
6. ir al cine (ir al teatro)
7. cantar (bailar)
8. el béisbol (el tenis)

现在请询问老师是否喜欢这些物品或事情，注意称呼的方式。

12 **¿Qué nos gusta más?** 请仿照示例使用gustar más改写下列句子。

Modelo Ellos prefieren comer en la habitación.
A ellos les gusta más comer en la habitación.

1. Nosotros preferimos una habitación con vista al mar.
2. ¿Ud. prefiere usar el ascensor o la escalera mecánica?
3. Graciela prefiere un cuarto con aire acondicionado.
4. ¿Tú prefieres estar de vacaciones con un grupo de amigos?
5. ¿Uds. prefieren mirar las noticias o ver una película?
6. Yo prefiero tomar una siesta antes de cenar.
7. Mis padres prefieren las ciudades grandes.
8. Las chicas prefieren bailar salsa.
9. ¿Ud. prefiere pagar con tarjeta de crédito?
10. Yo prefiero las películas españolas.

Ilustración 34: ejemplo de actividad del manual *¿Cómo se dice? 1*, p. 222

En el diálogo 会话中的词汇		
Cognados 形似词		
las calorías	calories	卡路里, 热量
el chocolate	chocolate	巧克力
la crema	cream	奶油
la ensalada	salad	沙拉
la fruta	fruit	水果
el hotel	hotel	酒店
el limón	lemon	柠檬
el menú	menu	菜单
el restaurante	restaurant	饭店
la sopa	soup	汤
el té	tea	茶
las vacaciones ¹	vacation	假期
el yogur	yogurt	酸奶

Ilustración 35: ejemplo de lista de cognados del manual ¿Cómo se dice? 1, p. 152

¡Atención! 注意 和英语不同, 在西班牙语中no不可被用作形容词, 因此不能说no persona puede hacer eso (X), 只能说nadie puede hacer eso。

Ilustración 36: ejemplo de información gramatical explícita del manual ¿Cómo se dice? 1, p. 192

Más del 5% de los habitantes del mundo (世界) hablan (讲, 说) español. En los Estados Unidos, hay unos 40.000.000 de hispanos y la mayoría hablan este idioma (语言) como primera (第一的) lengua. La influencia hispana se nota también (也) en otros aspectos de la vida (生活), como en la comida, la arquitectura y la música. En las universidades y en las escuelas secundarias de este país, miles (成千的) de estudiantes estudian español.

Ilustración 37: ejemplo de explicaciones de palabras del manual ¿Cómo se dice? 1, p. 49

EL MUNDO HISPÁNICO Y TÚ 西语世界与你



Guatemala 危地马拉

¿No te gustan los inviernos muy fríos, ni los veranos muy calurosos (热的)?

Entonces puedes visitar un país donde la primavera parece (好像) eterna: Guatemala. Además, el país tiene mucho más que ofrecer al visitante: sus paisajes, sus playas, sus selvas tropicales, sus centros arqueológicos y su artesanía (工艺品).

La economía

Guatemala es un país agrícola. Sus productos principales son café, bananas, algodón (棉花) y madera. La moneda guatemalteca es el *quetzal*, nombre del pájaro que es el símbolo de Guatemala.

Tradiciones

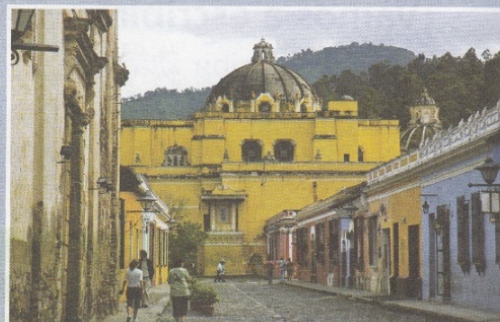
En Guatemala se mezclan las tradiciones, los mitos y las costumbres mayas con la cultura europea y universal. Esto se ve en su religión, su artesanía, sus vestidos y su música.

Guatemala turística



© rj Ierich/Shutterstock

Tikal es la mejor muestra de la cultura precolombina, y el más grande de sus centros ceremoniales.



© Mike Cohen/Shutterstock.com

Antigua, capital de Guatemala hasta el año 1776, es una de las principales atracciones turísticas de Guatemala.

La literatura

Antes de Colón

Dos libros que se conservan son *el Popol Vuh*, que recoge las creencias mayas sobre el origen del mundo y una historia de su civilización, y los *Libros de Chilán Balam*, que incluyen historia, mitología y profecías.

Reciente

Los autores más conocidos son Miguel Ángel Asturias (Premio Nobel de Literatura, 1967), Rafael Arévalo, Augusto Monterroso y Rigoberta Menchú (Premio Nobel de la Paz, 1992).



© Carlos Firmino/LatinContent/Getty Images

Ilustración 38: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual *¿Cómo se dice?*, 1, p. 176



El Salvador 萨尔瓦多

Si quieres ver volcanes, debes visitar El Salvador, llamado "la tierra de los volcanes".

El Salvador es el más pequeño de los países de Centroamérica y uno de los más bellos (美丽的). Tiene unos 300 kilómetros de costa, y sus playas están entre las más hermosas de América.



© cassiede alain/Shutterstock.com

La capital de El Salvador es San Salvador, la ciudad más industrializada de Centroamérica. Los principales productos industriales del país son textiles y artículos de cuero, madera y metal. La agricultura también es importante en El Salvador; entre los productos agrícolas que exporta el país están el café y las bananas.

El "surfing" es el deporte que más se practica en las playas de El Salvador.

El Salvador turístico



© Stefano Paterna/Alamy

El Volcán de Izalco es el más joven del país. Su última erupción fue en 1966.



© Stefano Paterna/Alamy

La Joya de Cerén es un pueblo maya del siglo (世纪) VII. El pueblo se mantiene en perfectas condiciones, porque estaba cubierto por la ceniza (灰, 灰烬) de un volcán.

Ahora, dime...



请组成三人小组讨论下列问题。

1. Guatemala es el país de la eterna primavera. ¿Les gusta la idea de tener un clima así, o prefieren experimentar las cuatro estaciones? Den razones.
2. ¿En qué playas de China se practica el "surfing"? ¿Qué hacen Uds. cuando van a la playa? ¿Van a menudo?

Ilustración 39: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual ¿Cómo se dice?,

EL MUNDO HISPÁNICO Y TÚ 西语世界与你



Los puertorriqueños en los Estados Unidos 在美国的波多黎各人

Aproximadamente 3.000.000 de puertorriqueños viven en los Estados Unidos, el 70% de ellos en Nueva York y Nueva Jersey. En la ciudad de Nueva York viven más puertorriqueños que en San Juan, la capital de Puerto Rico. El desfile puertorriqueño de Nueva York es uno de los más coloridos y espectaculares de esta ciudad, y unos tres millones de personas asisten (参加) a él. Tiene lugar (举行) el segundo domingo de junio.

La mayoría de los puertorriqueños llegaron (到达) a los Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial (第二次世界大战) y, para muchos, fue muy difícil adaptarse a la vida de la gran ciudad. En las últimas décadas, han llegado de Puerto Rico miles de profesionales, artistas y gente de negocios (商人). Algunos ejemplos de puertorriqueños exitosos son Sonia Sotomayor, jueza (法官) de la Corte Suprema de los Estados Unidos; Nydia Velázquez y José Serrano, congresistas; Ricky Martin y Chayanne, cantantes; Rosalyn Sánchez y Benicio del Toro, artistas de Hollywood, y Félix "Tito" Trinidad, ex triple campeón de boxeo.



© Picture Partners/Alamy



© Philip Sciala/Alamy

Nuyorican Poets Café, una de las instituciones neoyorquinas dedicadas a la poesía, la música, las artes visuales y el teatro.

La música y el baile



© Bryan Bedder/Getty Images Entertainment / Getty Images

Los dos son puertorriqueños; los dos cantan y bailan (跳舞). Además, ella es actriz de cine y él actuó en algunas películas (电影). ¿Sabes (知道) quiénes son?¹

¹ Marc Anthony y Jennifer López



© Scott Gries/Getty Images

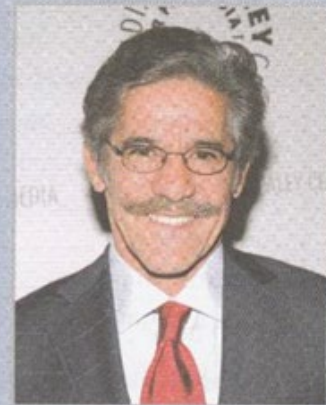
Daddy Yankee, ganador (获得者) del premio "Artista del Año" del MTV latino.

El cine y la televisión



© Gerard Julien/AFP/Getty Images

Benicio del Toro, famoso actor y productor de cine puertorriqueño. Es ganador de varios premios (奖项), incluyendo un Óscar.



© Gary Gersthoft/WireImage/Getty Images

Geraldo Rivera tiene varias profesiones: abogado (律师), reportero, escritor y comentarista. Su programa actual (现在的) es *Geraldo at large*. Muchos opinan que algunas (一些) de sus ideas son controversiales.

Los beisbolistas puertorriqueños

El béisbol es el deporte nacional de Puerto Rico, a diferencia de otros países latinoamericanos donde el fútbol es el deporte popular.

Ahora, dime...



请组成三人小组，轮流提问并回答下列问题。

1. ¿En qué ciudad de los Estados Unidos hay mayor población puertorriqueña?
2. ¿Qué evento histórico marca la llegada de los puertorriqueños a los Estados Unidos?
3. ¿Hay población hispana en la ciudad donde vives?
4. Geraldo Rivera tiene ideas controversiales. ¿Qué otros comentaristas tienen ideas controversiales?
5. ¿Qué deporte prefieres, el béisbol, el fútbol americano o el fútbol? ¿Por qué?



© Debby Wong/Shutterstock

Carlos Beltrán es jardinero (外场手) del equipo (队) los Gigantes de San Francisco.

¡Vamos a escribir! 一起来写吧!

Antes de escribir 动笔之前

ESTRATEGIA 策略技巧: 巩固强化所学知识

俗话说得好：“好记性不如烂笔头。”在阅读版块中，你已经学习了一些有关食品和健康的词汇。为了强化记忆，记得要反复练习使用它们。

- 45 **¿Qué comes?** 你打算邀请两位同学到家里吃饭，为此你先询问并记录他们/她们的饮食习惯和偏好以便准备他们/她们喜欢的菜肴和饮料。请尽量使用刚刚学过的词汇。
- 46 **Un menú sabroso** 你准备向他们/她们发出邀请了，在写电子邮件之前，请根据记录准备好菜单，然后逐一想好邮件中要说明的事项，比如时间、地点、对菜品的建议等。

¡A escribir! 动笔写吧!

- 47 **Una invitación a una comida** 开始写邀请吧，别忘了上一课所学的问候语和结束语。邮件的正文可以这样开始：Quiero invitarlos (invitarlas) a cenar en mi casa...

Después de escribir 写完之后

- 48 **A revisar** 在确定最终版本之前，请和同伴交换草稿并相互批改，主要关注以下三个方面：
 - › 有关食物的词汇的拼写
 - › 动词的人称和变位，尤其是不规则动词
 - › 信息的完整性（时间、地点等）

Ilustración 42: ejemplo de actividad de expresión escrita del manual ¿Cómo se Dice? 1, p. 175

Traducción de las instrucciones⁷⁷:

¡Vamos a escribir!

Antes de escribir

ESTRATEGIA: Consolidar lo que hemos aprendido

Como se dice: buena memoria está basada en mucha práctica, en la lectura anterior, ya has aprendido el léxico sobre la comida y la salud. Para dominarlo, tienes que hacer más ejercicios sobre ello.

45. ¿Qué comes? Planteas invitar a dos compañeros de clase a comer en casa. Por eso, les preguntas sobre sus gustos, sus costumbres y cuáles son sus platos y bebidas favoritas y tomar notas de ello. Intenta usar las palabras que has estudiado recientemente.

46. Un menú sabroso Ya estás preparado para invitarles, antes de escribir el correo electrónico, prepara bien el menú según las notas, piensa bien los asuntos que tienes que escribir en el correo, por ejemplo, la hora, el lugar, consejos sobre la comida, etc.

¡A escribir!

47. Una invitación a una comida. Ya es hora de escribir la invitación, no olvides las expresiones usadas para saludar y despedirse que estudiamos en la lección pasada. Puedes empezar el texto del correo así: Quiero invitarlos (invitarlas) a cenar en mi casa...

Después de escribir

⁷⁷ Traducción del autor

48. A revisar Antes de confirmar la edición final, intercambia tu borrador con tus compañeros, y corregidlo entre vosotros. Ten cuidado en los tres aspectos siguientes:

- Ortografía de las palabras relativas a la comida
- Conjugación y persona de los verbos, especialmente los verbos irregulares
- Completar la información (la hora, el lugar, etc.)

40 **Una encuesta** 请在班上作调查，看看谁符合下面的描述。调查对象也包括你的老师，但注意称呼的方式。调查完成后，组成三至四人小组，对比并讨论大家的调查结果。

1. Siempre almuerza en la cafetería.	_____.
2. Bebe café con las comidas.	_____.
3. Toma bebidas alcohólicas.	_____.
4. Toma refrescos de dieta.	_____.
5. Cuenta calorías.	_____.
6. Come mucho pescado.	_____.
7. No come papas fritas.	_____.
8. No come frijoles.	_____.
9. Come arroz con pollo.	_____.
10. No come postre.	_____.

Ilustración 43: ejemplo de actividad del manual ¿Cómo se dice? 1, p. 173

Traducción de las instrucciones:

40. Haz la encuesta en grupo para saber quién coincide con las descripciones siguientes, incluso a tu profesor o profesora, pero ten cuidado con la forma de trato. Comenta los resultados de la encuesta en grupos de 3 o 4 estudiantes después de obtenerlos.

Anexo 10: Muestra del Curso en Vivo A1

12

Pregunte. 请问问班级里两位学员的姓名并写在纸上。要确认自己写的是对的，如有疑问请核实。

<ul style="list-style-type: none"> ● Hola, ¿cómo te llamas? ● Me llamo Katja. ● ¿Y de apellido? ● Rühmann. ● ¿Cómo? ¿Puedes repetir? ● Sí, me llamo Katja Rühmann. 	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo se escribe? ● Katja se escribe con ka y jota. Rühmann se escribe con u con dos puntos y con hache. ● ¿Así? ● No, Rühmann se escribe con dos enes. ● Ah, ¿así? ● Sí, muy bien.
--	--

(tú): ¿Puedes repetir?
 (usted): ¿Puede repetir?

ü = u con dos puntos

▶ E 12

Ilustración 44: ejemplo de actividad del manual *Curso en Vivo A1*, p. 13

谈论购物习惯


<p>购物</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde se compran sellos? - El pan se compra en la panadería. <p>描述购物习惯</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los españoles compran productos frescos en tiendas pequeñas. - Normalmente yo compro... 	<p>se + 动词</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>(el pan)</td> <td>se compra</td> <td>+</td> <td>单数</td> <td>名词</td> </tr> <tr> <td>(los sellos)</td> <td>se compran</td> <td>+</td> <td>复数</td> <td>名词</td> </tr> </table> <p style="text-align: right; color: red;">▶ G 5.6</p>	(el pan)	se compra	+	单数	名词	(los sellos)	se compran	+	复数	名词
(el pan)	se compra	+	单数	名词							
(los sellos)	se compran	+	复数	名词							

购物和付款

<p>表达愿望</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quería unos sellos para Austria. - Quería comprar sellos. - ¿Tiene(n) postales? - ¿Puedo pagar con tarjeta? 	<p>quería (动词 querer)</p> <p>quería + 名词 quería + 不定式</p> <p>! quería (我想买) 是特别礼貌的表达愿望的形式。</p> <p>动词 poder (o > ue)</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td>puedo</td> <td>podemos</td> </tr> <tr> <td>puedes</td> <td>podéis</td> </tr> <tr> <td>puede</td> <td>pueden</td> </tr> </table> <p style="text-align: right; color: red;">▶ G 5.1.2, 5.9</p>	puedo	podemos	puedes	podéis	puede	pueden
puedo	podemos						
puedes	podéis						
puede	pueden						

Ilustración 45: ejemplo de modelos de uso del manual *Curso en Vivo A1*, p. 51

b) Dos chicas miran la página de contactos en internet. Escuche. ¿De quién hablan? ¿Qué van a hacer?



c) ¿Tiene usted los mismos gustos que las personas de Amigos activos? Complete la tabla y después compare con su compañero/-a.

los pronombres de objeto indirecto

(a mí)	(no)	me
(a ti)	(no)	te
(a él, a ella, a usted)	(no)	le gusta
(a nosotros, a nosotras)	(no)	nos
(a vosotros, a vosotras)	(no)	os
(a ellos, a ellas, a ustedes)	(no)	les

● Me gusta.	● No me gusta.
● A mí también.	● A mí tampoco.
▲ Pues a mí no.	● Pues a mí sí.

	le gusta...	¿a usted?	no le(s) gusta...	¿a usted?
viajero33	<i>viajar</i>	<i>a mí también</i>	.....	.....
bici222	.....	.....	.....	.....
chicas035	.....	.....	.....	.....
piano241	.....	.....	.....	.....

► E 2

Ilustración 46: ejemplo de actividades del manual *El Curso en Vivo A1*, p. 96

谈论爱好

说自己喜欢做的事情

- Me gusta leer.
- Me encanta bailar.
- A Ingrid le gusta ver la televisión.
- A él le gusta pintar.
- A María y a mí nos gusta cocinar.

动词 *gustar, encantar* + 不定式 ► G 5.10

(no) me gusta/encanta + cantar/leer/dormir

间接宾语 (对谁?) ► G 6.2.2

a mí me gusta... a Javier le gusta...

前置词格人称代词*和与格人称代词 ► G 6.2.2, G 6.2.3

前置词格人称代词 (重读) 与格人称代词 (非重读)

(a mí)	(no)	me
(a ti)	(no)	te
(a él, ella, usted)	(no)	le gusta leer
(a nosotros, nosotras)	(no)	nos
(a vosotros, vosotras)	(no)	os
(a ellos, ellas, ustedes)	(no)	les

I 为了强调或突出, 把夺格人称代词放在与格人称代词之前, 如:

A mí me gusta bailar.

它们也用在不带动词的短句里, 如:

A mí también. ¿Y a ti?

Ilustración 47: ejemplo de modelos de uso de *gustar* del manual *El Curso en Vivo A1*, p. 103

Traducción de las instrucciones ⁷⁸:

Hablar de gusto

Hablar de gusto personal Verbo gustar, encantar + infinitivo

-Me gusta leer. (no) me gusta/encanta + cantar/leer/dormir

-Me encanta bailar.

Complemento indirecto (a quién?)

-A Ingrid le gusta ver la televisión. a mí me gusta... a Javier le gusta...

Pronombres preposicionales y Pronombres de objetos indirectos

-A él le gusta pintar.

Pronombres preposicionales (tónicos) Pronombres de objetos indirectos (átonos)

-A María y a mí nos gusta cocinar.

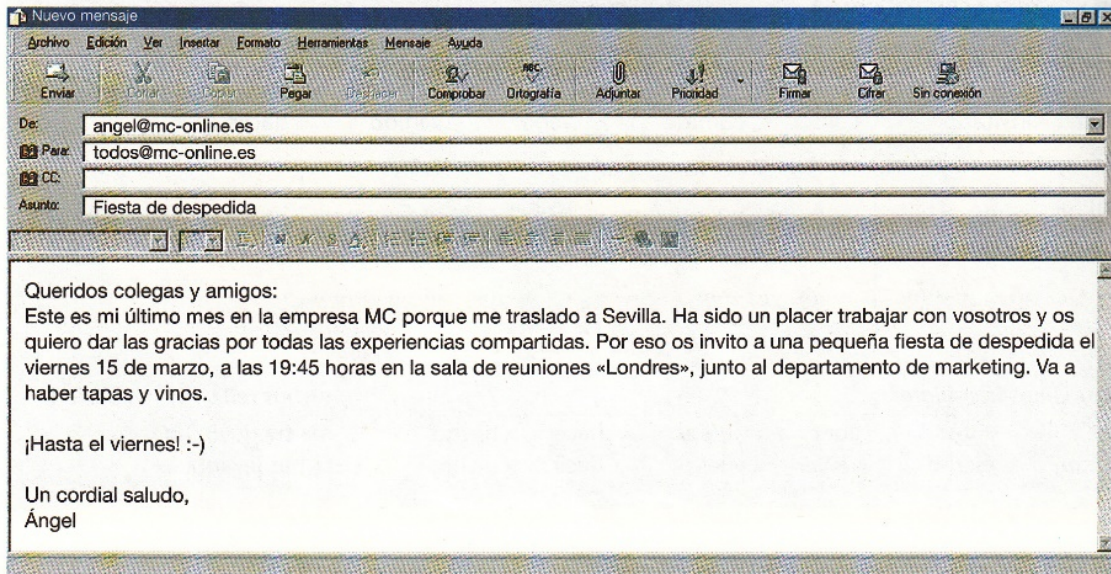
(a mí)	(no) me	
(a ti)	(no) te	
(a él, ella, usted)	(no) le	gusta leer
(a nosotros, nosotras)	(no) nos	
(a vosotros, vosotras)	(no) os	
(a ellos, ellas, ustedes)	no) les	

Para destacar o recalcar, se puede poner los pronombres preposicionales delante de los pronombres de objetos indirectos, por ejemplo:

A mí me gusta bailar.

Se pueden usar en las frases sin verbos, por ejemplo:

A mí también. ¿Y a ti?

a) Lea el correo electrónico. ¿A quién escribe Ángel? ¿Por qué?**b) Lea otra vez y resume las informaciones más importantes sobre la fiesta.**

día:

lugar:

hora:

motivo:

Ilustración 48: ejemplo de actividad de expresión escrita del manual *El Curso en Vivo A1*, p.90

Anexo 11: Muestra de *Nuevo Sueña*

4 Laura y Juan hablan de lo que les gusta hacer en su tiempo libre. Escucha y lee. Laura和Juan正在谈论他们业余时间喜欢进行的活动。请听录音并阅读。

Laura: Juan, ¿qué te gusta hacer el fin de semana?
Juan: A mí me gusta ir al cine, nadar y estar con mis amigos. ¿Y a ti?
Laura: A mí me gustan los deportes.
Juan: ¿Qué deportes te gustan?
Laura: Me gustan el baloncesto y el tenis.
Alberto: ¿qué te gusta hacer el fin de semana?
Alberto: A mí me gusta pasear por el campo y no me gusta ver la televisión.

4.1 Ahora, contesta verdadero o falso. 请判断正误。

	V	F
A Laura le gusta ir al cine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Juan le gusta estar con sus amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Juan le gusta el tenis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Laura le gusta el baloncesto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Alberto le gusta ver la televisión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.2 Escribe cinco actividades que te gusta hacer en tu tiempo libre. 请写出五个你在业余时间喜欢进行的活动。
 Me gusta

5 Sonia es una reportera que está entrevistando a algunas personas en la calle. Escucha y completa. Sonia是一名记者，正在进行街头采访。请听录音并将表格填写完整。

	1	2
Le encanta		
Le gusta mucho		
Le gusta		
No le gusta nada		
Odia		

6 En grupos, utilizad el verbo *preferir* y haced una cadena. 分组练习。请使用动词 *preferir* 造句，使句子前后相接。

Me gusta leer, pero prefiero ver la televisión.

Me gusta ver la televisión, pero prefiero jugar al fútbol.

Me gusta jugar al fútbol, pero...

Ilustración 49: ejemplo de actividad del manual *Nuevo Sueña A1*, p. 123

2. 表达相同或不同的意见

1) 表达相同意见

- ◆ también 用于肯定句的回答

Ej: A: Me gustan las películas de acción. 我喜欢动作片。

B: A mí también. 我也一样。

- ◆ tampoco 用于否定句的回答

Ej: A: En mi ciudad no hay teatros. 我的城市里没有剧院。

B: En la mía tampoco. 我的也没有。

2) 表达不同意见

- ◆ sí 用于否定句的回答

Ej: A: A mí no me gusta la música pop. 我不喜欢流行音乐。

B: A mí, sí. 我喜欢。

- ◆ no 用于肯定句的回答

Ej: A: Tengo muchos discos de música clásica. 我有很多古典音乐的 CD。

B: Yo no. 我没有。

Ilustración 50: ejemplo de modelos de uso de *gustar* del manual *Nuevo Sueña A1*, p. 128

Traducción de las instrucciones.⁷⁹:

2. Expresión de acuerdo o desacuerdo

1) Expresión de acuerdo

Uso de también para expresar acuerdo

Ej: A: Me gustan las películas de acción. (Traducción de chino de la frase anterior)

B: A mí también. (Traducción de chino de la frase anterior)

Uso de tampoco para expresar desacuerdo

Ej: A: En mi ciudad no hay teatros. (Traducción de chino de la frase anterior)

B: En la mía tampoco. (Traducción de chino de la frase anterior)

2) Expresión de desacuerdo

Uso de sí en la forma negativa.

Ej: A: A mí no me gusta la música pop. (Traducción de chino de la frase anterior)

B: A mí sí. (Traducción de chino de la frase anterior)

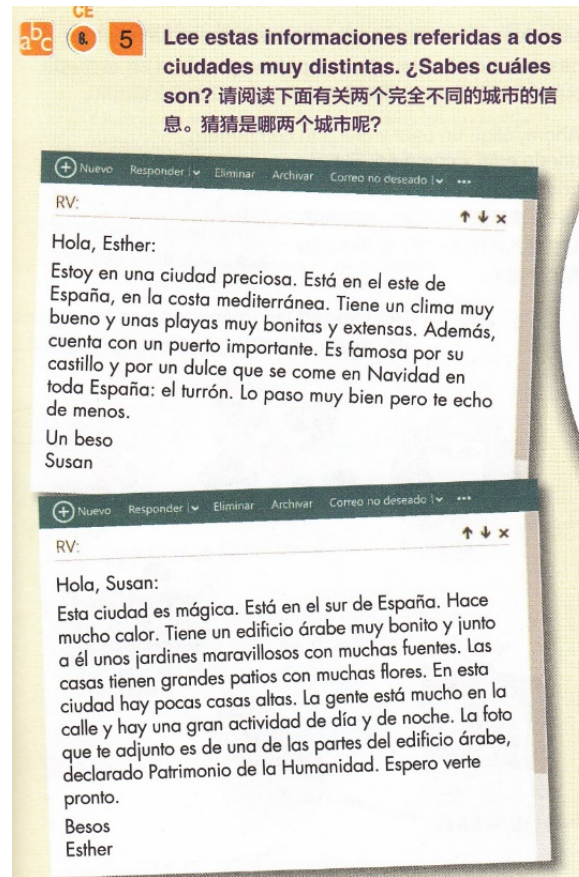
Uso de no en la forma afirmativa.

Ej: A: Tengo muchos discos de música clásica. (Traducción de chino de la frase anterior)

B: Yo no. (Traducción de chino de la frase anterior)

⁷⁹ Traducción del autor

5 Lee estas informaciones referidas a dos ciudades muy distintas. ¿Sabes cuáles son? 请阅读下面有关两个完全不同的城市的信息。猜猜是哪两个城市呢?



RV:

Hola, Esther:

Estoy en una ciudad preciosa. Está en el este de España, en la costa mediterránea. Tiene un clima muy bueno y unas playas muy bonitas y extensas. Además, cuenta con un puerto importante. Es famosa por su castillo y por un dulce que se come en Navidad en toda España: el turrón. Lo paso muy bien pero te echo de menos.

Un beso
Susan

RV:

Hola, Susan:

Esta ciudad es mágica. Está en el sur de España. Hace mucho calor. Tiene un edificio árabe muy bonito y junto a él unos jardines maravillosos con muchas fuentes. Las casas tienen grandes patios con muchas flores. En esta ciudad hay pocas casas altas. La gente está mucho en la calle y hay una gran actividad de día y de noche. La foto que te adjunto es de una de las partes del edificio árabe, declarado Patrimonio de la Humanidad. Espero verte pronto.

Besos
Esther

Ilustración 51: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual *Nuevo Sueña A1*,

5  **En grupos. Preparad una ruta de fin de semana por Galicia, marcadla en el mapa y exponedla en clase. 小组练习。请准备一份周末去加利西亚的路线图，在地图上标示出来并在课堂上展示。**



The map shows the region of Galicia with the following locations and stops marked:

- 1. A Guarda
- 2. Islas Cies
- 3. VIGO
- 4. A CORUÑA
- 5. San Andrés de Teixido
- 6. Mondoñedo
- 7. LUGO
- 8. ORENSE

Callout photos include: a tower (Teixido), a cathedral (A Coruña), a coastline (Islas Cies), a stone building (A Guarda), a cathedral (Lugo), a stone wall (Lugo), and a bridge (Lugo).

✓ ¿Dónde vais?
✓ ¿Cómo vais?
✓ ¿Dónde os alojáis?
✓ ¿Cómo son esos lugares?
✓ ¿Qué tiempo hace?

Ilustración 52: ejemplo de actividad el manual Nuevo Sueña A1, p. 119

Anexo 12: Muestra de *Así Me Gusta*

7 想象一下a-d四幅图画中的人物喜欢什么、不喜欢什么?

ir de copas la ópera pasear los conciertos los gatos
los deportes correr los niños leer la lluvia
charlar/hablar con amigos el cine los animales los perros los dulces



● 现在检验你的回答。图中人物的好恶与你的判断一致吗?

Ilustración 53: ejemplo de actividad del manual *Así Me Gusta 1*, p. 35

- **Verbos GUSTAR y ENCANTAR:**
(A mí) me gusta/n
(A ti) te gusta/n
(A él) le gusta/n
(A nosotros) nos gusta/n
(A vosotros) os gusta/n
(A ellos) les gusta/n
- **Me gusta/encanta + nombre singular:**
-¿Te gusta el verano?
-Sí, me encanta.
- **Me gusta/encanta + verbo:**
Me encanta/me gusta ir a la playa.
- **Me gustan/encantan + nombre plural:**
Me gustan las playas con poca gente.

Ilustración 54: ejemplo de modelos de uso de gustar del manual *Así Me Gusta 1*, p. 35

⑨ 动词gustar (使喜欢) 和encantar (迷人、使高兴、使着迷)

me	+ gusta/n + encanta/n	+ 名词 或 原形动词
te		
le		
nos		
os		
les		

→ 这些动词总是和某个人称代词一起使用: me, te, le, nos, os, les。如: Nos gusta jugar con el gato. (我们喜欢猫。)/ Me encanta su casa. / Le gustan los animales. (他/她喜欢动物。)

→ 动词变位的人称与被评价/评估的事物保持一致。如: Me encanta el chocolate.

Ilustración 55 Ejemplo de información explícita del manual *Así Me Gusta 1*, p. 116

Traducción de las instrucciones⁸⁰:

9. Verbo gustar y en encantar

me	+ gusta/n	+ sustantivo
te	encanta/n	o
le		infinitivo
nos		
os		
les		

Estos verbos siempre se usan con algunos pronombres personales: me, te, le, nos, os, les. Por ejemplo: Nos gusta jugar con el gato. (Traducción al chino de la frase anterior). / Me encanta su casa. / Le gustan los animales. (Traducción al chino de la frase anterior)

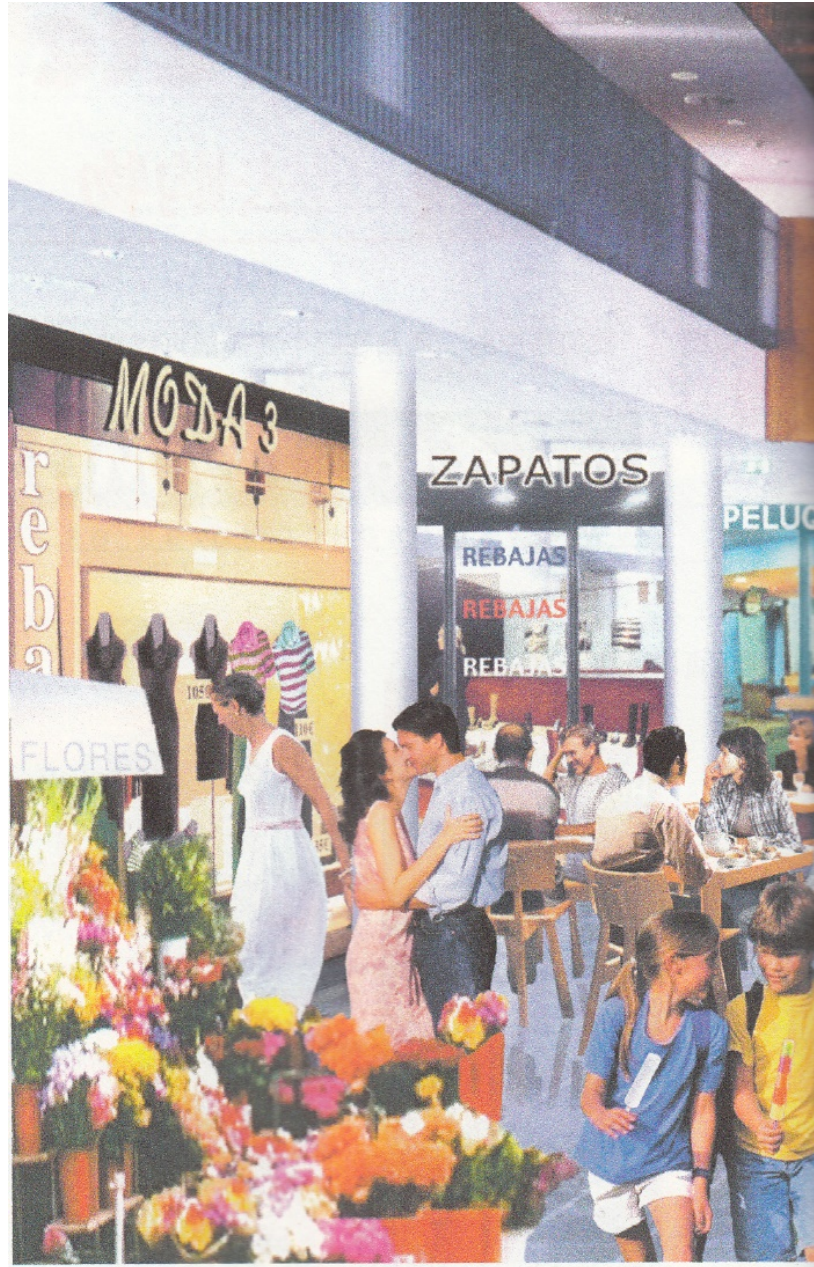
Las conjugaciones de los verbos están controladas por los sujetos que son valorados. Por ejemplo: Me encanta el chocolate.

Mira la foto derecha, ¿qué están haciendo?

Describe lo máximo imposible de lo que están haciendo ellos y compara con tus compañeros.

Ejemplo: Hay una señora que está mirando un escaparate.

⁸⁰ Traducción del autor



*Ilustración 56: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual Así Me Gusta 1,
p. 62*

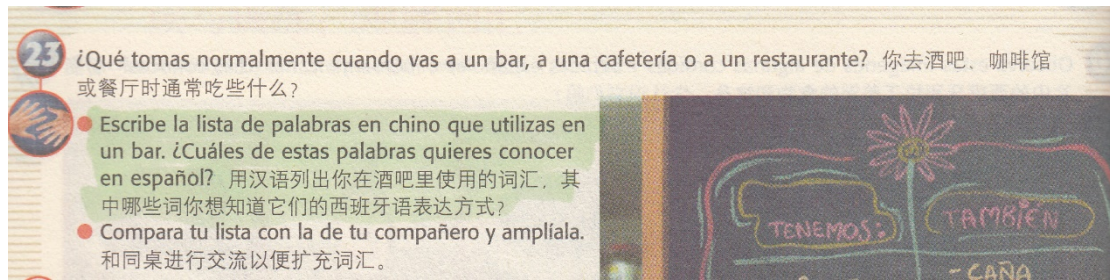
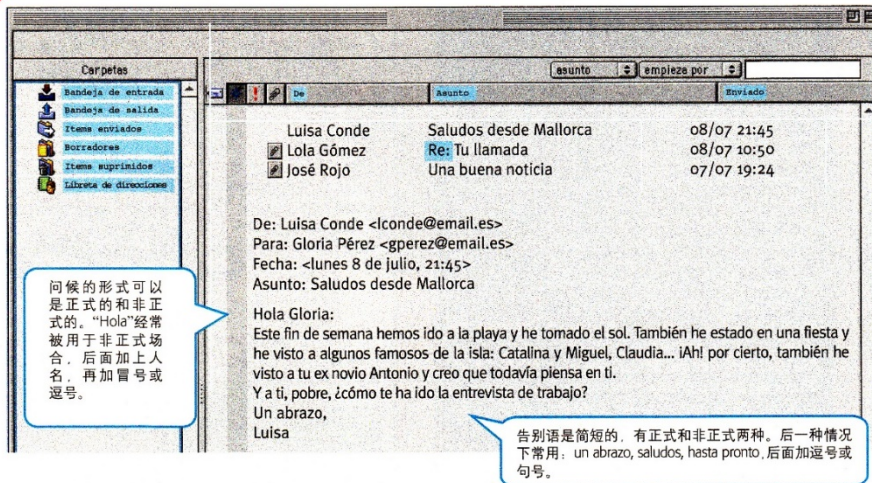


Ilustración 57: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual *Así Me Gusta 2*,

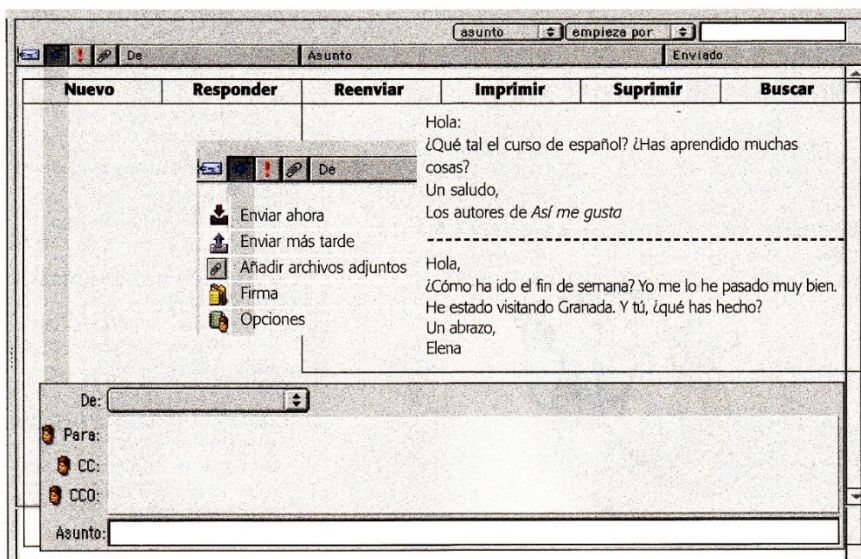
p. 28

11 看邮件。这些蓝色标记的选项是什么意思?



12 阅读Luisa写的邮件，注意里面的问候语和结尾。它们是正式的还是非正式的？你知道哪些正式的问候语和告别语？

13 你收到了这些邮件。给它们写回信吧。



estento y seis

Ilustración 58: ejemplo de actividad de expresión escrita del manual *Así Me Gusta 1*, p. 176

Traducción de las instrucciones.⁸¹:

11.Lee el correo. ¿Qué significan los ítems marcados en color azul?

Las instrucciones en los cuadros:

La forma de saludar puede ser formal o informal. “Hola” suele ser usado en una situación informal, con el nombre de persona, signo de dos puntos y signo de coma.

La despedida suele ser breve, tiene dos tipos: formal e informal. El segundo tipo suele ser: un abrazo, saludos, hasta pronto, más signo de dos puntos y signo de coma.

12.Lee el correo de Luisa. Ten cuidado con el saludo y la despedida. ¿son formales o informales? ¿qué formas de saludar y despedirse conoces?

13.Has recibido estos correos, respóndelos.

⁸¹ Traducción del autor

Anexo 13: Muestra de *Código ELE*

7

EXPRESAR GUSTOS 喜好的表达



(A mí)	me	gusta	el cine/la música/leer
(A ti, vos)	te		
(A él, ella, usted)	le		
(A nosotros/as)	nos	gustan	las fresas
(A vosotros/as)	os		los perros
(A ellos, ellas, ustedes)	les		

Acuerdo 肯定回答	<ul style="list-style-type: none"> • Me gustan los perros. • No me gusta leer. 	<ul style="list-style-type: none"> • A mí también. • A mí tampoco.
Desacuerdo 否定回答	<ul style="list-style-type: none"> • Me gustan los perros. • No me gusta leer. 	<ul style="list-style-type: none"> • A mí no. • A mí sí.

A. Completa las frases con «gusta» o «gustan». 用gusta或gustan补全句子。

1. ¿Te  escuchar música?

2. A ellos no les  los ratones.

3. A mí me  el chocolate.

4. A Sonia no le  la piña.

5. A usted le  las serpientes.

6. A nosotros nos  comer *pizza*.

7. A Pedro le  las patatas fritas.

8. A ti no te  las arañas.

9. A mí me  beber zumo.

10. A vosotros no os  el circo.

11. A usted le  los caramelos.

12. A Cristina le  las galletas.

Ilustración 59: ejemplo de actividad el manual Código ELE A1, p. 61

Observa las fotos. ¿Adónde puedes ir si te gusta/n...?
如果你喜欢下列事情，可以去图片中的哪个地方？

- Ver monumentos - 古迹
- Los animales - 动物
- Pasear - 散步
- La pintura - 绘画
- Las sensaciones fuertes - 刺激感
- La astronomía - 天文

Madrid visual

Parque del Retiro

Faunia

La Cibeles

Parque de atracciones

La Casa de Campo

Parque Warner

Museo del Prado

Estación de Atocha

La Puerta del Sol

Zoo-Aquarium

Museo Reina Sofia

Plaza Mayor

Catedral de la Almudena

Palacio Real


Planetario

Ilustración 60: ejemplo de actividad relacionada con los conocimientos socioculturales del manual, proyecto intercultural, Código ELE A1, p. 135

ESCRIBO 写 Chatea con un nuevo amigo español. Contesta a sus preguntas. 和一位西班牙新朋友聊天，并回答下列问题。

- ¿Cómo se llama tu barrio?
- ¿Qué tiendas hay en tu barrio?
- ¿Cuál es tu dirección?
- ¿Cómo vas al instituto?

Ilustración 61 Ejemplo de actividad de expresión escrita del manual Código ELE A1, p. 103



ESPACIO INTERDISCIPLINAR 跨学科学习

¡ME GUSTA LA BIOLOGÍA! 我喜欢生物!

1 LEE ESTE ARTÍCULO SOBRE MASCOTAS DE UNA REVISTA PARA ADOLESCENTES.
 阅读下面青少年杂志中关于宠物的文章。





MASCOTAS

LOS ESPAÑOLES Y LOS ANIMALES DOMÉSTICOS



En España, 8,5 millones de familias tienen una mascota.

- 6 millones de pájaros.
- 5 millones de perros.
- 4 millones de gatos.
- 4 millones de peces.
- 2 millones de pequeños mamíferos, roedores y reptiles.




ROEDORES

 El conejo
  El ratón
  El hámster
  El conejillo de Indias



PÁJAROS

 El canario
  El periquito

MAMÍFEROS

 El hurón
  El perro
  El gato

OTROS

 La tortuga
  El pez

2 CONTESTA A ESTAS PREGUNTAS. 回答下列问题。

1. ¿Cuál es el animal preferido de los españoles?
2. ¿Cuántos animales tienen los españoles en total?
3. Escribe el nombre de:
 - 3 roedores:
 - 1 reptil:

LOS ADJETIVOS 形容词

MASCULINO 阳性	FEMENINO 阴性
cariñoso, bonito, bueno	cariñosa, bonita, buena
fiel	fiel
juguetero, dormilón	juguetera, dormilona
obediente, inteligente	obediente, inteligente

3 ¿VERDADERO O FALSO? 判断正误。

	V F
1. El periquito es más grande que el canario.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. La tortuga es menos rápida que el conejo.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3. El gato es más inteligente que el hámster.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. El perro es menos fiel que el ratón.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. El gato es tan juguetón como el perro.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. El pez es más obediente que el perro.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. El hámster es más pequeño que el pez.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

LOS COMPARATIVOS 如何做比较

- = Tomi es tan bueno como Lulú.
- + Lulú es más juguetón que Tomi.
- Lulú es menos dormilón que Tomi.

100 • cien

Ilustración 62: ejemplo de contenidos interdisciplinarios del manual Código ELE A1, p. 100


Anexo 14: Muestra de *Profesionales*

F Cuestión de gustos 好恶问题

Análisis 理解

1 请看这些照片,你认识他们吗?在他们的照片下写上名字与职业。

- Kofi Annan
- Baltasar Garzón
- Ana Patricia Botón
- Carolina Herrera
- Bill Gates
- Esther Koplovich



Comunicación
表示同意或不同意

- ☺ Me gusta (mucho) Gema.
- ☺ (Sí), a mí también.
- ☹ (Pues), a mí no.
- ☺ Gema me parece (muy) interesante.
- ☺ (Sí), a mí también.
- ☹ (Pues), a mí no me lo parece.
- ☹ No me gusta (nada) Cristóbal.
- ☹ A mí tampoco.
- ☺ (Pues), a mí sí.
- ☹ Cristóbal no me parece (muy) simpático.
- ☹ A mí tampoco.
- ☺ (Pues), a mí sí.

Producción 表达

2 你对A1中的人物印象如何?与你的同学讨论一下,他们与你的意见一致吗?

- ▲ *Garzón me parece muy inteligente. 我觉得Garzón很聪明。*
- *Pues a mí no me gusta nada, es muy antipático. 而我一点都不喜欢他,他很讨人厌。*

3 列举两个你喜欢的名人,把他们的名字告诉你的同学。他们对他们作何评价?

Ilustración 63 Ejemplo de actividad del manual *Profesionales 1*, p. 44

Traducción de las instrucciones⁸²:

1. Mira las fotos, ¿los conoces?, escribe sus nombres y profesiones debajo de las fotos.

⁸² Traducción del autor

Gramática

Verbo gustar

(a mí)	me	gusta
(a ti)	te	gusta
(a él/ella/usted)	le	gusta
(a nosotros/ nosotras)	nos	gusta
(a vosotros/ vosotras)	os	gusta
(a ellos/ellas/ustedes)	les	gusta

Concordancia de los verbos gustar y parecer

Me gusta + singular	<i>Me gusta José.</i>
Me gustan + plural	<i>Me gustan José y Cristina.</i>

Comparaciones

Es el / la más + adjetivo	<i>Es el más trabajador.</i>
---------------------------	------------------------------

Ilustración 64: ejemplo de modelos de uso de gustar del manual Profesionales 1, p. 47

G Invitaciones 邀请

Análisis 理解

- 1 阅读以下邀请函,与同学讨论一下这是一份什么活动的邀请函。

El próximo día 28 Gente de la calle cumple cinco años en antena y queremos compartir con vosotros un momento tan especial e importante. Vosotros habéis contribuido a mejorar la calidad de nuestro programa y a hacer que nuestra audiencia sea cada día más numerosa.

Por esa razón, nos complacería contar con vuestra presencia el día 28 a las 20.00 horas en la finca de Las Jarillas.

*Se ruega confirmación.
TELE AQUÍ, aptdo. de Correos 2015, 28034 Madrid
gentedelacalle@teleaqui.com*

teleaqui 

Finca Las Jarillas
Autovía de Madrid - Colmenar
Km. 15

- 2 以下是主办方收到的回复,与同学们一起想想主办方都邀请了哪些人。

Estimados Sres.:

Es un placer confirmarles mi asistencia al aniversario de su programa. Será una buena ocasión para hablarles de mi próxima novela.

Atentamente,
Sebastián Grimaldi

Estimada María Luisa:

Me encantará compartir con vosotros una ocasión tan especial y prometo no dar ningún mitin a los comensales.

Un abrazo,
Miguel Torres

Os agradecemos mucho vuestra invitación y nos alegra NO poder confirmaros nuestra asistencia. (Es una broma; nos encantará estar con vosotros.)

Un abrazo,
El Dúo Bomba

Les agradezco mucho su invitación y lamento no poder asistir ya que ese día voy a rodar en Galicia.

Un cordial saludo,
Belén Cañas

Estimada María Luisa:

Siento mucho no poder estar contigo en un momento tan especial, pero otros compromisos me lo impiden; la gira por América comienza el próximo 22.

Recibe un fuerte abrazo y mis mejores deseos.
José Carlos

Producción 表达

- 3 你也收到了TELE AQUÍ的邀请函,这是一次认识政治界、艺术界和演艺界名人的好机会。查一查你的日程安排,然后写信回复主办方,告诉他们你是否参加。

Ilustración 65: ejemplo de actividad de expresión escrita del manual Profesionales 1, p. 107

Traducción de las instrucciones⁸³:

⁸³ Traducción del autor

1. Lee la invitación siguiente, habla con tus compañeros de qué evento se trata.
2. Son las respuestas recibidas del organizador del evento, piensa con tus compañeros a quiénes ha invitado el organizador.
3. Tú también has recibido la invitación de TELE AQUÍ. Es una oportunidad de conocer a los famosos en los ámbitos de política, arte y entretenimiento. Comprueba tu agenda, y escribe un correo de respuesta, diciéndoles sí vas a asistir.

Anexo 15: Muestra de *Español 2000*

Esquema gramatical 语法点 4

动词
gustar

西班牙语中带有动词 *gustar* (喜欢) 的句子中通常用名词或动词原形作主语, 解释为“令…… (人) 喜欢”, 因此 *gustar* 要根据作主语的名词或动词原形来变位。陈述式现在时中, 当主语为单数名词或动词原形时使用 *gusta*, 当主语为复数名词时使用 *gustan*, 例如:

(a mí)	+	me 我 te 你 le 他 nos 我们 os 你们 les 他们	gusta 喜欢 gustan 喜欢	<i>el cine/bailar (singular).</i>
(a ti)				<i>el cine / 跳舞 (单数)。</i>
(a él, a ella, a usted)				<i>las flores/los animales (plural).</i>
(a nosotros/as)				<i>那些花 / 动物 (复数)。</i>
(a vosotros/as)				
(a ellos, a ellas, a ustedes)				

Ilustración 66 Ejemplo de información gramatical explícita del manual *Español 2000*, nivel 1, p. 111

Traducción de las instrucciones⁸⁴:

Esquema gramatical 4

verbo *gustar*

En español en las frases con el verbo *gustar*, los sujetos son infinitivos y sustantivos, se entiende como dar gusto a alguien, por eso la conjugación de *gustar* depende de los verbos y sustantivos, que son los sujetos de la frase.

En presente de indicativo, si el sujeto es singular se usa *gusta*, si el sujeto es plural, se usa *gustan*, por ejemplo: [...]

6 Conteste a la pregunta 模仿例句, 回答问题

¿Te gusta la música clásica?

–Sí, (a mí) me gusta la música clásica.

–No, (a mí) no me gusta la música clásica.

- | | |
|--|---|
| 1. ¿Le gusta a usted el fútbol?/No. | — |
| 2. ¿Os gusta el verano?/Sí. | — |
| 3. ¿Les gustan a ustedes los gatos?/Sí. | — |
| 4. ¿Te gustan las flores?/Sí. | — |
| 5. ¿Le gusta a ella bailar?/No. | — |
| 6. ¿Te gustan los pasteles?/Sí. | — |
| 7. ¿Os gusta ir al campo?/Sí. | — |
| 8. ¿Les gusta a los niños el chocolate?/Sí. | — |
| 9. ¿Les gusta a ustedes ver la televisión?/No. | — |
| 10. ¿Os gustan los perros?/Sí. | — |

Ilustración 67: ejemplo de ejercicios del manual *Español 2000*, nivel 1, p. 111

⁸⁴ Traducción del autor

Anexo 16: Muestra de *Español Moderno*

二. 动词 GUSTAR 和 ENCANTAR 的用法 (Uso de los verbos GUSTAR y ENCANTAR)

动词 *gustar* 和 *encantar* 组成的句子，相当于汉语中的使动结构，意思是某人（或某物）使某人有某种感受。句中主语作为受事者，以名词、代词、原形动词或动宾词组等形式出现。那个被激发出感受的人（我、你、他、我们、你们、他们），以与格人称代词 *me, te, le, nos, os, les* 形式出现。这个句子成分在西班牙语语法中被称作间接宾语，对应于汉语使动句中的使我、使你、使他……

gustar	encantar
Me gusta(n) ... 我喜欢……	Me encanta(n) ... 我着迷……
Te gusta(n) ... 你喜欢……	Te encanta(n) ... 你着迷……
Le gusta(n) ... 他（她，您，它）喜欢……	Le encanta(n) ... 他（她，您，它）着迷……
Nos gusta(n) ... 我们喜欢……	Nos encanta(n) ... 我们着迷……
Os gusta(n) ... 你们喜欢……	Os encanta(n) ... 你们着迷……
Les gusta(n) ... 他们（她们，诸位，它们）喜欢……	Les encanta(n) ... 他们（她们，诸位，它们）着迷……

Ilustración 68: ejemplo de información gramatical explícita del manual Español Moderno 1, 87

Traducción de las instrucciones:

Usos de los verbos GUSTAR Y ENCANTAR

Las frases que están formadas por los verbos *gustar* y *encantar*, igual a las frases chinas 使动结构（hacer a alguien + adjetivo），significan que alguien (o algo) hace que alguien tenga alguna sensación.

Los sujetos, en sentido chino son objetos, aparecen en las frases en forma de sustantivos, pronombres, infinitivo o locución de verbo y objetos. La persona que tiene alguna sensación (yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos), aparecen en las frases en forma de pronombres de complemento indirecto como *me, te, le, nos, os, les*. La función de complemento indirecto se corresponde a la función en chino como *me hace, te hace, le hace, etc.*

常用词汇例句 EJEMPLOS CON ALGUNOS VOCABLOS USUALES

I. agradecer

A. *tr.* 感谢, 感激

1. Elena y Alberto le agradecen a Susana su invitación.
2. Al recibir cada uno sus regalos que la abuela les trae de su viaje, los niños se lo agradecen con besos.
3. Profesor, estos libros que usted me presta en este momento son de gran importancia para mí en este momento. Se lo agradezco mucho.

B. agradecido, da *adj.* 感谢, 感激; 感恩的

1. Compañeros, os estoy muy agradecido por vuestra ayuda.
2. Inés se siente muy agradecida por la confianza que le brinda (提供) su amiga (le tiene su amiga).
3. Los turistas quedan muy agradecidos por la excelente atención (了不起的关照) de la guía.
4. Las personas agradecidas son aquellas que saben apreciar (珍视) la ayuda que los demás les prestan.

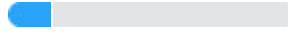
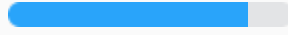
C. agradecimiento *m.* 谢意, 感谢

1. El anciano está cansado y no puede hablar, pero veo la expresión de agradecimiento en su cara (脸, 面部) cuando le ofrezco una botella de agua.
2. Wilfredo, te regalo este libro como agradecimiento a la ayuda que acabas de prestarme.
3. La señora nos quiere invitar a comer en agradecimiento a lo que estamos haciendo por su hijo.


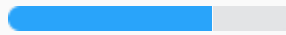
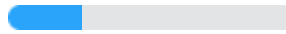
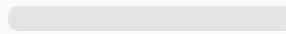
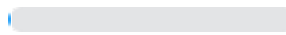
Anexo 17: Resultado de la encuesta sobre el uso de materiales de los alumnos chinos de ELE en China

关于中国学生所使用的西语教材的问卷

第 1 题 Sexo 您的性别: [单选题]

选项	小计	比例
Hombre 男	43	 14.93%
Mujer 女	245	 85.07%
本题有效填写人次	288	

第 2 题 Edad 您的年龄是? [单选题]

选项	小计	比例
Menor de 18 años 小于十八岁	2	 0.69%
Entre 18 y 20 años 十八到二十岁	205	 71.18%
Entre 20 y 23 años 二十到二十三岁	75	 26.04%
Entre 23 y 26 años 二十到二十六岁	2	 0.69%
Mayor de 26 años 大于二十六岁	4	 1.39%
本题有效填写人次	288	

第 3 题 ¿Cuál es su lengua materna? 您的母语是? [单选题]

选项	小计	比例
Chino 中文	286	 99.31%
Otras(por favor, detalle) 其它 (请填写)	2	 0.69%
本题有效填写人次	288	

第 4 题 ¿En qué tipo de centro estudia español actualmente? 您目前在什么机构学习西班牙语? [单选题]


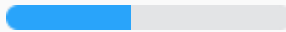
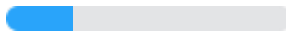
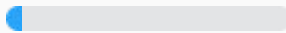
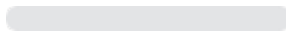
选项	小计	比例
Escuela de idiomas pública 公办语言中心	0	0%
Escuela de idiomas privada 民办语言中心	23	7.99%
Grado en Universidad pública(4 años) 公办本科	20	6.94%
Grado en Universidad privada(4 años) 民办本科	4	1.39%
Diplomatura en Universidad pública(3 años) 公办大专	30	10.42%
Diplomatura en Universidad privada(3 años) 民办大专	209	72.57%
Escuela secundaria 中学	0	0%
Escuela primaria 小学	1	0.35%
Instituto Cervantes 塞万提斯学院	1	0.35%
本题有效填写人次	288	

第 5 题 ¿Cuándo empezó a aprender español? 您从几岁开始学习西班牙语?


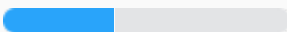
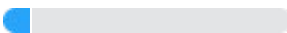
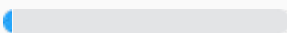
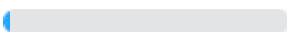
[单选题]

选项	小计	比例
Hace menos de 3 años 小于三岁	3	1.04%
Hace menos de 7 años 小于七岁	0	0%
Entre 7 y 15 años 七岁到十五岁	1	0.35%
Hace más de 15 años 大于十五岁	284	98.61%
本题有效填写人次	288	

第 6 题 ¿Cuánto tiempo lleva aprendiendo español? 您目前学习西班牙语有多长时间了? [单选题]

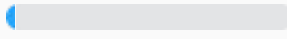
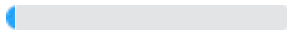
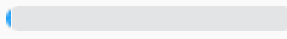
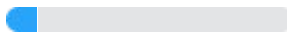
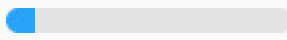
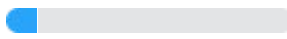
选项	小计	比例
Menos de 1 año 小于一年	75	 26.04%
Entre 1 año y 2 años 一年到两年	127	 44.1%
Entre 2 años y 3 años 两年到三年	67	 23.26%
Entre 3 años y 4 años 三年到四年	17	 5.9%
Más de 4 años 大于四年	2	 0.69%
本题有效填写人次	288	

第 7 题 Nivel de español 您认为您目前的西班牙语水平是? [单选题]

选项	小计	比例
A1	130	 45.14%
A2	113	 39.24%
B1	27	 9.38%
B2	10	 3.47%
C1	8	 2.78%
本题有效填写人次	288	


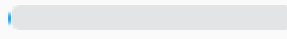
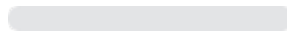
第 8 题 Además de español, ¿qué otras lenguas extranjeras conoce? (Si conoce más de una, márkela)您除了西班牙语, 还掌握哪几门外语? (可多选) [多选题]

选项	小计	比例
Inglés 英语	274	 95.14%

Francés 法语	9	 3.13%
Italiano 意大利语	10	 3.47%
Portugués 葡萄牙语	5	 1.74%
Japonés 日语	31	 10.76%
Coreano 韩语	29	 10.07%
Otras (por favor, detalle) 其它(请填空)	31	 10.76%
本题有效填写人次	288	

第 9 题 ¿Qué lengua extranjera aprendió primero? 您学习的第一门外语是?

[单选题]

选项	小计	比例
Inglés 英语	283	 98.26%
Español 西班牙语	3	 1.04%
Otras (por favor, detalle) 其它(请填空)	2	 0.69%
本题有效填写人次	288	

第 10 题 Actualmente, ¿qué porcentaje de sus clases de español las imparten

profesores nativos?在您目前的西班牙语课程当中外教课程所占的百分比大概是多少?
 [矩阵滑动条]

行标题	平均值
De 0 a 100 从 0 到 100	33.43
	小计: 33.43 平均: 33.43

第 11 题 ¿En qué porcentaje diría usted que sus profesores chinos usan el español en la clase? 在您目前的课程当中，中国教师使用西班牙语作为教学语言的比列大概是多少? [矩阵滑动条]

行标题	平均值
De 1 a 100	49.84
	小计: 49.84 平均: 49.84

第 12 题 ¿En qué porcentaje diría usted que sus profesores nativos usan las siguientes lenguas en la clase de ELE? 在您目前的西班牙语外教课程当中，外教使用以下语言的比例大概是多少? [矩阵滑动条]

行标题	平均值
Chino 中文	24.57
Español 西班牙语	66.78
Inglés 英语	17.76
Otros 其它	7.51
	小计: 116.61 平均: 29.15

第 13 题 Aproximadamente, ¿cuántos alumnos hay en su clase de español? 在您目前的班级中，学生人数是 [单选题]

选项	小计	比例
Menos de 15 少于十五人	16	5.56%
Entre 15 y 25 十五到二十五人	46	15.97%

Entre 25 y 35 二十五到三十五人	59		20.49%
Más de 35 大于三十五人	167		57.99%
本题有效填写人次	288		

第 14 题 De los siguientes contenidos de los manuales chinos de ELE, ¿cuáles diría usted que presentan más dificultad? 您觉得在国内编写的西语教材(例如西班牙语听力教程, 西班牙语口语教程, 西班牙阅读教程等)的使用中, 您在以下哪些方面遇到的困难比较多? [矩阵量表题]

该矩阵题平均分: 3.28

题目\选项	1.muy fácil 非常容易	2	3	4	5.muy difícil 非常困难	平均分
Gramática 语法	5(1.74%)	35(12.15%)	124(43.06%)	83(28.82%)	41(14.24%)	3.42
Léxico y vocabulario 单 词及词汇	10(3.47%)	77(26.74%)	146(50.69%)	40(13.89%)	15(5.21%)	2.91
Contenido de lectura 阅读材 料	6(2.08%)	36(12.5%)	152(52.78%)	65(22.57%)	29(10.07%)	3.26
Actividades de comunicación 口语练习	4(1.39%)	36(12.5%)	118(40.97%)	77(26.74%)	53(18.4%)	3.48
Conocimientos sociales y culturales 西语 国家文化及社 会知识	14(4.86%)	47(16.32%)	139(48.26%)	62(21.53%)	26(9.03%)	3.14
Compresión auditiva 听力	1(0.35%)	13(4.51%)	75(26.04%)	98(34.03%)	101(35.07%)	3.99
Ejercicios y prácticas de gramática y vocabulario 词 汇及语法方面 的联系	5(1.74%)	20(6.94%)	156(54.17%)	71(24.65%)	36(12.5%)	3.39

Pronunciación 发音	37(12.85%)	85(29.51%)	111(38.54%)	41(14.24%)	14(4.86%)	2.69
小计	82(3.56%)	349(15.15%)	1021(44.31%)	537(23.31%)	315(13.67%)	3.28

第 15 题 Según su experiencia, ¿le gustaría añadir algún comentario sobre los manuales chinos para aprender español?您关于国内编写的西语教材有需要补充的意见吗? (可以用中文填写) [单选题]

选项	小计	比例
Sí (por favor, detalle) 是的(请填写)	41	 14.24%
No 没有	247	 85.76%
本题有效填写人次	288	

第 16 题 De los siguientes contenidos de los manuales de ELE publicados en España o Hispanoamérica adaptados al contexto chino, ¿cuáles diría usted que presentan más dificultad? 您觉得在改编的原版西语教材(走遍西班牙, ELE 现代版, 新视线西班牙语教程等)的使用中, 您在以下哪些方面遇到的困难比较多? [矩阵单选题]

题目\选项	1. muy fácil 非常简单	2	3	4	5. muy difícil 非常困难
Gramática 语法	5(1.74%)	35(12.15%)	134(46.53%)	79(27.43%)	35(12.15%)
Léxico y vocabulario 单词及词汇	11(3.82%)	62(21.53%)	156(54.17%)	45(15.63%)	14(4.86%)
Contenido de lectura 阅读材料	6(2.08%)	34(11.81%)	159(55.21%)	71(24.65%)	18(6.25%)
Actividades de comunicación 口语练习	7(2.43%)	40(13.89%)	139(48.26%)	67(23.26%)	35(12.15%)

Conocimientos sociales y culturales 西语国家文化及社会知识	9(3.13%)	43(14.93%)	153(53.13%)	58(20.14%)	25(8.68%)
Comprensión auditiva 听力	3(1.04%)	19(6.6%)	108(37.5%)	86(29.86%)	72(25%)
Ejercicios y prácticas de gramática y vocabulario 词汇及语法方面的联系	6(2.08%)	37(12.85%)	149(51.74%)	73(25.35%)	23(7.99%)
Pronunciación 发音	35(12.15%)	64(22.22%)	142(49.31%)	29(10.07%)	18(6.25%)

第 17 题 ¿Tiene más comentarios sobre los materiales adaptados de ELE en China?

关于改编的西语原版教材，您还有什么需要补充的意见吗？(可以用中文填写)

[单选题]

选项	小计	比例
Sí (por favor, detalle) 是的(请填写)	19	6.6%
No	269	93.4%
本题有效填写人次	288	

第 18 题 ¿En qué medida valora la adaptación de los materiales importados según

los aspectos siguientes? 您觉得在原版西语教材的改编当中，以下哪些方面比较重

要？ [矩阵单选题]

题目\选项	poco importante 不重要	2	3	4	muy importante 非常重要
Tienen explicaciones del vocabulario que desconocen los alumnos chinos 对于中国学生不熟悉的单词有解释	3(1.04%)	14(4.86%)	88(30.56%)	89(30.9%)	94(32.64%)

Tienen intrucciones de gramática ajustadas para los alumnos chinos 有针对性的对中国学生的语法解释	4(1.39%)	10(3.47%)	75(26.04%)	85(29.51%)	114(39.58%)
Tienen explicaciones previas de los conocimientos sociales y culturales 对于文化及社会知识有提前介绍	4(1.39%)	13(4.51%)	97(33.68%)	89(30.9%)	85(29.51%)
Tienen cuadro de ejercicios para los alumnos chinos 有中国学生专门使用的练习册	7(2.43%)	24(8.33%)	94(32.64%)	61(21.18%)	102(35.42%)

第 19 题 Según su experiencia, ¿le gustaría añadir algún comentario sobre los manuales adaptados al contexto chino para aprender español? 关于西语原版教材的改编, 您还有什么需要补充的意见吗? (可以用中文填写) [\[单选题\]](#)

选项	小计	比例
Sí (por favor, detalle) 是的(请填写)	9	3.13%
No	279	96.88%
本题有效填写人次	288	

第 20 题 ¿En qué medida valora las habilidades y capacidades que tiene? 您如何评价您以下方面的能力? [\[矩阵单选题\]](#)

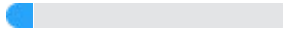
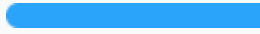
题目\选项	1. Muy insuficiente 非常不足	2.	3.	4.	5. Suficiente 足够
Conocimientos gramaticales 语法知识	39(13.54%)	77(26.74%)	131(45.49%)	36(12.5%)	5(1.74%)
Léxico y vocabulario 单词及词汇	29(10.07%)	83(28.82%)	139(48.26%)	33(11.46%)	4(1.39%)

Expresión escrita 书面表达	46(15.97%)	77(26.74%)	125(43.4%)	35(12.15%)	5(1.74%)
Expresión oral 口语表达	65(22.57%)	95(32.99%)	90(31.25%)	32(11.11%)	6(2.08%)
Comprensión lectora 阅读理解	35(12.15%)	66(22.92%)	141(48.96%)	38(13.19%)	8(2.78%)
Comprensión auditiva 听力理解	72(25%)	94(32.64%)	87(30.21%)	25(8.68%)	10(3.47%)
Conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes 西语国家的文化及社会知识	42(14.58%)	95(32.99%)	110(38.19%)	35(12.15%)	6(2.08%)

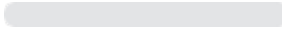
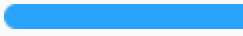
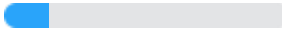
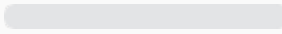

Anexo 18 resultado de la encuesta sobre la elección de materiales de los profesores chinos de ELE en China

针对中国西班牙语教育中国教师的教材选择的问卷调查

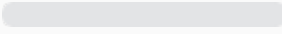
第 1 题 Sexo 您的性别: [单选题]

选项	小计	比例
Hombre 男	3	 9.38%
Mujer 女	29	 90.63%
本题有效填写人次	32	






第 2 题 ¿Cuál es su edad? 您的年龄是? [单选题]

选项	小计	比例
menor de 25 años 小于二十五岁	0	 0%
entre 25 y 35 años 二十五到三十五岁	27	 84.38%
entre 35 y 45 años 三十五到四十五岁	5	 15.63%
entre 45 y 55 años 四十五到五十五岁	0	 0%
mayor de 55 años 大于五十五岁	0	 0%
本题有效填写人次	32	

第 3 题 ¿Cuál es su lengua materna? 您的母语是? [单选题]

选项	小计	比例
chino 中文	32	 100%
otras (por favor, detalle) 其它(请填写)	0	 0%
本题有效填写人次	32	

第 4 题 Además de español, ¿qué lenguas extranjeras domina? (Si tiene más de una, márkela) 您除了西班牙语, 还掌握哪几门外语? (可多选) [多选题]

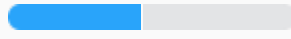
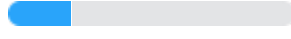
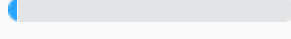
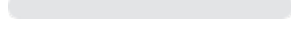
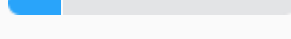
选项	小计	比例
Inglés 英语	32	 100%
Francés 法语	2	 6.25%
Italiano 意大利语	0	0%
Portugués 葡萄牙语	1	 3.13%
Japonés 日语	0	0%
Creano 韩语	1	 3.13%
Otras (por favor, detalle) 其它(请填空)	1	 3.13%
本题有效填写人次	32	

第 5 题 ¿Qué tipo de título posee? 您的学历是? [单选题]

选项	小计	比例
Grado 本科	7	 21.88%
Máster 硕士	24	 75%
Doctorado 博士	1	 3.13%
本题有效填写人次	32	

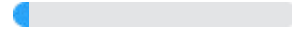
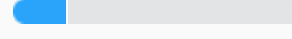

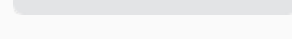
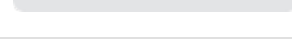
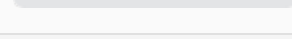
第 6 题 ¿En qué áreas de conocimiento está especializado/a? (Si tiene más de una, márkela) 您的专业是? (可多选) [多选题]

选项	小计	比例
Lingüística 语言学	11	 34.38%

Literatura española 西班牙语文学	15	 46.88%
Didáctica / Pedagogía 教育学	7	 21.88%
Traducción 翻译	1	 3.13%
Historia 历史	0	 0%
Otras (por favor, detalle) 其它(请填空)	6	 18.75%
本题有效填写人次	32	

第 7 题 ¿En qué tipo de centro trabaja actualmente?您目前的工作单位是?

[单选题]

选项	小计	比例
Escuela de idiomas 语言学校	2	 6.25%
Grado en Universidad (4 años) 四年制本科	6	 18.75%
Diplomatura en Universidad (3 años) 三年制大专	24	 75%
Escuela secundaria 中学	0	 0%
Escuela primaria 小学	0	 0%
Instituto Cervantes 塞万提斯学院	0	 0%
本题有效填写人次	32	

第 8 题 Experiencia como docente de ELE 你作为西语教师的工作经验是?

[单选题]

选项	小计	比例
Menos de 2 años 少于两年	1	 3.13%
Entre 2 y 5 años 两年到五年	14	 43.75%
Más de 5 años 大于五年	17	 53.13%

本题有效填写人次	32
----------	----

第 9 题 ¿Qué tipo de curso imparte en su centro?您主要教授的课程是? (多选)

[多选题]

选项	小计	比例
Español general 初级西语, 中级西语, 高级西语	30	93.75%
Lectura y literatura 阅读及文学	11	34.38%
Conversación y oral 口语	2	6.25%
Comprensión auditiva 听力	13	40.63%
Escritura 写作	4	12.5%
Español aplicado al comercial y turismo 商务及旅游西语	7	21.88%
Otras (especifique por favor) 其它(请填空)	3	9.38%
本题有效填写人次	32	

第 10 题 ¿Generalmente, ¿en qué porcentaje usa las siguientes lenguas en la clase de

ELE? 请问在您目前的课程中使用中文及西班牙语的比列大概是多少? [矩

阵滑动条]

行标题	平均值
Español 西班牙语	42.75
Chino 中文	60.81
小计: 103.56 平均: 51.78	

第 11 题 ¿En qué medida valora su cooperación con los profesores extranjeros? 请

问您如何评价目前与外籍教师的合作? [矩阵单选题]

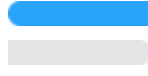
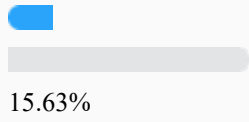
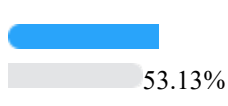
题目\选项	nula, porque no tiene compañeros extranjeros. 没有合作, 因为您并没有外籍同事。	nula, pero sí tiene compañeros extranjeros. 没有合作, 但是有外籍同事。	poca 很少	insuficiente 不足	suficiente 足够
La cooperación es 我们的合作	1(3.13%)	1(3.13%)	10(31.25%)	14(43.75%)	6(18.75%)

第 12 题 ¿Qué tipo de materiales de enseñanza utiliza en sus clases? (Puede señalar

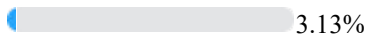
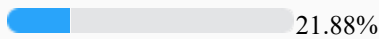

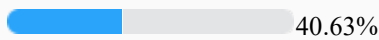
más de uno) 请您目前使用的教材是? (多选) [多选题]

选项	小计	比例
Uso Español Moderno 现代西班牙语	28	87.5%
Uso libros elaborados de China como Español ABC.其它国内出版的教材, 比如速成西班牙语。	6	18.75%
Uso libros importados de países de habla hispana. 国外进口的原版教材。	6	18.75%
Uso libros adaptados de países de habla hispana como Nuevo Sueña.国内出版的改编自国外的原版教材, 例如走遍西班牙。	10	31.25%
Uso exclusivamente materiales diseñados por el profesorado. 只使用教师自己编写的教学材料。	0	0%
Combino materiales de diseño propio (en mayor medida) con manuales (en menor medida). 大部分使用自己编写的教学材料, 小部分使用出版的教材。	0	0%
Combino manuales (en mayor medida) con materiales de diseño propio (en menor medida). 大部分使用出版的教材, 小部分使用自己编写的教学材料。	8	25%
本题有效填写人次	32	

第 13 题 ¿Cómo decide los materiales de su clase? (puede señalar más de uno) 请问
 您如何选择教材? (多选) [多选题]

选项	小计	比例
Los decide libremente el profesor. 由您自主选择。	16	 50%
Vienen dados por el centro. 由您的工作单位决定。	5	 15.63%
Siguen la recomendación del centro, pero el profesor tiene libertad para añadir y suprimir libros y partes en su práctica docente. 由您的工作单位提供建议, 但您依然可以自主增加补充教材。	17	 53.13%
本题有效填写人次	32	

第 14 题 ¿Cuántos estudiantes tiene en sus clases ahora? 您目前的班级人数是?
 [单选题]

选项	小计	比例
Menos de 15 少于十五人	1	 3.13%
Entre 15 a 25 十五到二十五人	7	 21.88%
Entre 25 a 35 二十五到三十五人	11	 34.38%
Más de 35 三十五人以上	13	 40.63%
本题有效填写人次	32	

第 15 题 Valore los siguientes aspectos según la importancia que tiene para usted su presencia en un manual 请问您如何评价教材的以下方面的重要性? (从 1 到 5 打分) [矩阵量表题]

该矩阵题平均分: 4.21

题目\选项	1. poco importante 不太重要	2	3	4	5.muy importante 非常重要	平均分
Ejercicios y prácticas de gramática y léxico 语法及词汇方面的练习。	0(0%)	0(0%)	3(9.38%)	10(31.25%)	19(59.38%)	4.5
Actividades de comunicación 口语练习。	0(0%)	5(15.63%)	3(9.38%)	7(21.88%)	17(53.13%)	4.13
Conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes 西语国家文化及社会方面的相关知识。	0(0%)	5(15.63%)	6(18.75%)	11(34.38%)	10(31.25%)	3.81
Instrucciones claras y adecuadas 教材中的说明解释明确且适当。	0(0%)	2(6.25%)	7(21.88%)	10(31.25%)	13(40.63%)	4.06
Provoca el interés y motivación de los alumnos. 能够提起学生的兴趣。	0(0%)	1(3.13%)	4(12.5%)	7(21.88%)	20(62.5%)	4.44
La metodología utilizada 使用的教学方法。	0(0%)	0(0%)	5(15.63%)	6(18.75%)	21(65.63%)	4.5
Modelos de pronunciación 发音示范。	0(0%)	1(3.13%)	10(31.25%)	7(21.88%)	14(43.75%)	4.06
小计	0(0%)	14(6.25%)	38(16.96%)	58(25.89%)	114(50.89%)	4.21

第 16 题 ¿En qué medida cree que los materiales empleados en la enseñanza son adecuados para este contexto según los aspectos siguientes? 您觉得您目前使用的教材在以下方面适应学生的学习情况及水平吗? [矩阵量表题]

该矩阵题平均分: 3.32

题目\选项	1. Extremadamente inadecuado 非常不适应	2	3	4	5. Extremadamente adecuado 非常适应	平均分
Gramática 语法	1(3.13%)	1(3.13%)	13(40.63%)	12(37.5%)	5(15.63%)	3.59
Léxico y vocabulario 词汇	0(0%)	3(9.38%)	17(53.13%)	10(31.25%)	2(6.25%)	3.34
Contenido de lectura 阅读材料	0(0%)	5(15.63%)	17(53.13%)	7(21.88%)	3(9.38%)	3.25
Actividades de comunicación 口语练习	0(0%)	11(34.38%)	13(40.63%)	8(25%)	0(0%)	2.91
Conocimientos sociales y culturales 西语国家的社会及文化知识	0(0%)	5(15.63%)	16(50%)	11(34.38%)	0(0%)	3.19
Compresión auditiva 听力	0(0%)	6(18.75%)	16(50%)	9(28.13%)	1(3.13%)	3.16
Ejercicios y prácticas 练习	0(0%)	0(0%)	12(37.5%)	18(56.25%)	2(6.25%)	3.69
Pronunciación 发音	0(0%)	2(6.25%)	15(46.88%)	14(43.75%)	1(3.13%)	3.44
小计	1(0.39%)	33(12.89%)	119(46.48%)	89(34.77%)	14(5.47%)	3.32

第 17 题 ¿En qué medida valora las habilidades y capacidades de los alumnos? 您如何评价您的学生目前在以下方面的西语水平? [矩阵量表题] 该矩阵题平均分:

2.81

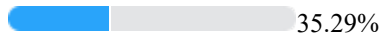
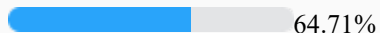
题目\选项	1. Extremadamente insuficiente 非常不足	2	3	4	5. Suficiente 足够	平均分
Conocimientos gramaticales 语法知识	2(6.25%)	2(6.25%)	19(59.38%)	8(25%)	1(3.13%)	3.13

Léxico y vocabulario 词汇 及单词水平	2(6.25%)	4(12.5%)	22(68.75%)	2(6.25%)	2(6.25%)	2.94
Expresión escrita 书面表达	4(12.5%)	5(15.63%)	19(59.38%)	4(12.5%)	0(0%)	2.72
Expresión oral 口头表达	4(12.5%)	13(40.63%)	13(40.63%)	1(3.13%)	1(3.13%)	2.44
Comprensión lectora 阅读理解	0(0%)	6(18.75%)	15(46.88%)	8(25%)	3(9.38%)	3.25
Comprensión auditiva 听力理 解	4(12.5%)	11(34.38%)	16(50%)	0(0%)	1(3.13%)	2.47
Conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes 西语国家文化及 社会知识	1(3.13%)	10(31.25%)	17(53.13%)	4(12.5%)	0(0%)	2.75
小计	17(7.59%)	51(22.77%)	121(54.02%)	27(12.05%)	8(3.57%)	2.81

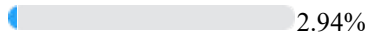
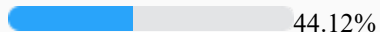
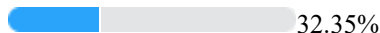
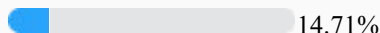
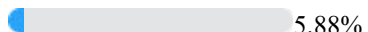
Anexo 19 resultado de la encuesta sobre la elección de manuales de los profesores nativos de ELE en China

Encuesta sobre la elección de materiales de los profesores nativos de ELE en China

第 1 题 Sexo [单选题]

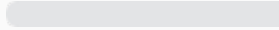

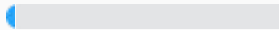
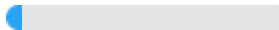
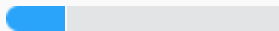
选项	小计	比例
Hombre	12	 35.29%
Mujer	22	 64.71%
本题有效填写人次	34	

第 2 题 Edad [单选题]


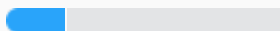
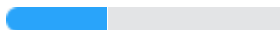
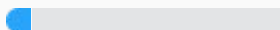
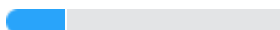
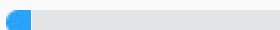
选项	小计	比例
menor de 25 años	1	 2.94%
entre 25 y 35 años	15	 44.12%
entre 35 y 45 años	11	 32.35%
entre 45 y 55 años	5	 14.71%
mayor de 55 años	2	 5.88%
本题有效填写人次	34	

第 3 题 Nacionalidad [单选题]

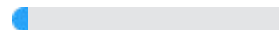
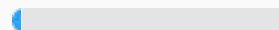

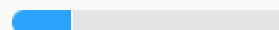
选项	小计	比例
Española	22	 64.71%
Argentina	1	 2.94%
Colombiana	1	 2.94%

Chilena	0	 0%
Venezolana	0	 0%
Peruana	1	 2.94%
Mexicana	2	 5.88%
Otras (por favor, detalle)	7	 20.59%
本题有效填写人次	34	

第 4 题 ¿En qué áreas de conocimiento está especializado/a? (Si tiene más de una, márkuela) [多选题]






选项	小计	比例
Lengua española / Lingüística	22	 64.71%
Literatura	7	 20.59%
Didáctica / Pedagogía	12	 35.29%
Traducción	3	 8.82%
Historia	7	 20.59%
Otras (por favor, detalle)	3	 8.82%
本题有效填写人次	34	

第 5 题 Nivel de estudios [单选题]


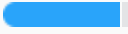





选项	小计	比例
Grado	2	 5.88%
licenciatura	1	 2.94%
Máster	24	 70.59%
Doctorado	7	 20.59%

本题有效填写人次	34
----------	----






第 6 题 ¿Qué formación específica tiene en enseñanza de español como lengua extranjera? [单选题]

选项	小计	比例
Máster	22	 64.71%
Diploma de postgrado	3	 8.82%
Curso específico de menos de 100 horas	6	 17.65%
Curso de 30 horas	0	 0%
No tengo formación específica	3	 8.82%
本题有效填写人次	34	


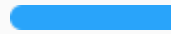




第 7 题 ¿Qué lenguas extranjeras conoce? (Si conoce más de una, márkela) [多选题]

选项	小计	比例
Inglés	32	 94.12%
Francés	14	 41.18%
Chino	20	 58.82%
Italiano	2	 5.88%
Español	17	 50%
Portugués	6	 17.65%
Otros (por favor, detalle)	11	 32.35%
本题有效填写人次	34	


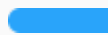

第 8 题 ¿Cuál es su nivel de chino? [量表题] 本题平均分: 2.74

选项	小计	比例
Ninguno	8	 23.53%
Inicial	9	 26.47%
Básico	6	 17.65%
Avanzado	6	 17.65%
Superior	5	 14.71%
本题有效填写人次	34	

第 9 题 ¿En qué tipo de centro trabaja actualmente? [单选题]

选项	小计	比例
Escuela de idiomas	4	 11.76%
Grado en Universidad de grado (4 años)	20	 58.82%
Diplomatura en Universidad (3 años)	1	 2.94%
Escuela secundaria	4	 11.76%
Escuela primaria	1	 2.94%
Instituto Cervantes	4	 11.76%
本题有效填写人次	34	

第 10 题 Experiencia como docente de ELE [单选题]

选项	小计	比例
Menos de 2 años	6	 17.65%
Entre 2 y 5 años	12	 35.29%
Entre 5 a 10 años	9	 26.47%

Más de 10 años	7	20.59%
本题有效填写人次	34	

第 11 题 ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como docente de ELE en China?

[单选题]

选项	小计	比例
Menos de 2 años	10	29.41%
Entre 2 y 5 años	13	38.24%
Más de 5 años	11	32.35%
本题有效填写人次	34	

第 12 题 ¿Qué tipo de curso imparte en su centro? (Puede señalar más de una)

[多选题]

选项	小计	比例
Gramática y léxico	11	32.35%
Lectura y literatura	10	29.41%
Conversación y oral	24	70.59%
Comprensión auditiva	16	47.06%
Escritura	17	50%
Español aplicado al comercio y al turismo	6	17.65%
Español general	19	55.88%
Otras (especifique por favor)	8	23.53%
本题有效填写人次	34	

第 13 题 ¿Generalmente, ¿en qué porcentaje usa las siguientes lenguas en la clase de ELE? [矩阵滑动条]

行标题	平均值
Español	82.24
Chino	15.24
Inglés	18.18
Otros idiomas	5.29
小计: 120.94 平均: 30.24	

第 14 题 ¿En qué medida valora su cooperación con los profesores chinos?

[矩阵单选题]

题目\选项	nula, porque no tiene compañeros chinos	nula, pero sí tiene compañeros chinos	poca	insuficiente	suficiente
La cooperación es	8 (23.53%)	3 (8.82%)	9 (26.47%)	4 (11.76%)	10 (29.41%)

第 15 题 ¿Qué tipo de materiales de enseñanza utiliza en sus las clases? (puede señalar más de uno) [多选题]

选项	小计	比例
Uso manuales publicados por editoriales españolas.	24	70.59%
Uso manuales publicados por editoriales hispanoamericanas.	5	14.71%
Uso manuales publicados por editoriales chinas.	9	26.47%

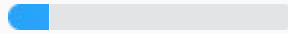
Uso exclusivamente materiales diseñados por el profesorado.	5	14.71%
Uso manuales publicados por editoriales españolas o hispanoamericanas en China.	8	23.53%
Uso manuales diseñados específicamente para alumnado sinohablante (no importa dónde esté publicado)	7	20.59%
Combino manuales públicos (en mayor medida) con materiales de diseño propio (en menor medida).	17	50%
Uso libros adaptados de países de habla hispana.	3	8.82%
本题有效填写人次	34	

第 16 题 ¿Cómo decide los materiales que va a usar en su clase? (puede señalar más de una opción) [多选题]

选项	小计	比例
Los decido libremente.	25	73.53%
Los decide el profesor chino.	0	0%
Vienen dados por el centro.	3	8.82%
Se sigue la recomendación del centro, aunque el profesor tiene libertad para añadir y suprimir libros y partes en su práctica docente.	11	32.35%
本题有效填写人次	34	

第 17 题 ¿Cuántos estudiantes suele tener en sus clases? [单选题]

选项	小计	比例
Menos de 15	9	26.47%
Entre 15 a 25	11	32.35%
Entre 25 a 35	9	26.47%

Más de 35	5	 14.71%
本题有效填写人次	34	

第 18 题 Valore los siguientes aspectos según la importancia que tiene para usted su presencia en un manual [\[矩阵量表题\]](#) 该矩阵题平均分：3.79

题目\选项	poco importante	2	3	4	muy importante	平均分
Ejercicios y prácticas de gramática y léxico	1(2.94%)	3(8.82%)	7(20.59%)	16(47.06%)	7(20.59%)	3.74
Actividades de comunicación	2(5.88%)	1(2.94%)	6(17.65%)	6(17.65%)	19(55.88%)	4.15
Conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes	2(5.88%)	3(8.82%)	11(32.35%)	12(35.29%)	6(17.65%)	3.5
Instrucciones claras y adecuadas	1(2.94%)	3(8.82%)	3(8.82%)	15(44.12%)	12(35.29%)	4
Provoca el interés y motivación de los alumnos	3(8.82%)	2(5.88%)	5(14.71%)	10(29.41%)	14(41.18%)	3.88
La metodología utilizada	1(2.94%)	3(8.82%)	8(23.53%)	8(23.53%)	14(41.18%)	3.91
Modelos de pronunciación	3(8.82%)	3(8.82%)	12(35.29%)	10(29.41%)	6(17.65%)	3.38
小计	13(5.46%)	18(7.56%)	52(21.85%)	77(32.35%)	78(32.77%)	3.79

第 19 题 De los manuales chinos que ha utilizado, ¿en qué medida cree que son adecuados para sus clases según los siguientes aspectos? [\[矩阵单选题\]](#)

题目\选项	1.Extremadamente inadecuado	2.	3.	4.	5.Extremadamente adecuado
Gramática	2(5.88%)	7(20.59%)	14(41.18%)	8(23.53%)	3(8.82%)
Léxico y vocabulario	3(8.82%)	9(26.47%)	16(47.06%)	5(14.71%)	1(2.94%)

Contenido de lectura	5(14.71%)	10(29.41%)	14(41.18%)	4(11.76%)	1(2.94%)
Actividades de comunicación	11(32.35%)	11(32.35%)	8(23.53%)	4(11.76%)	0(0%)
Conocimientos sociales y culturales	5(14.71%)	9(26.47%)	15(44.12%)	5(14.71%)	0(0%)
Comprensión auditiva	4(11.76%)	11(32.35%)	14(41.18%)	5(14.71%)	0(0%)
Ejercicios y prácticas	2(5.88%)	6(17.65%)	14(41.18%)	12(35.29%)	0(0%)
Pronunciación	3(8.82%)	11(32.35%)	12(35.29%)	7(20.59%)	1(2.94%)

第 20 题 ¿Tiene más comentarios sobre los materiales chinos de ELE? [单选题]

选项	小计	比例
Sí (por favor, detalle)	8	23.53%
No	26	76.47%
本题有效填写人次	34	

第 21 题 De los manuales adaptados al contexto chino que ha usado en su clase, ¿en qué medida cree que son adecuados según los siguientes aspectos? [矩阵量表题]

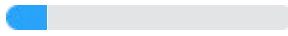
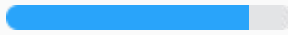
该矩阵题平均分：2.98

题目\选项	1.Extremadamente inadecuado	2.	3.	4.	5.Extremadamente adecuado	平均分
Gramática	1(2.94%)	9(26.47%)	11(32.35%)	12(35.29%)	1(2.94%)	3.09
Léxico y vocabulario	2(5.88%)	8(23.53%)	12(35.29%)	11(32.35%)	1(2.94%)	3.03
Contenido de lectura	3(8.82%)	9(26.47%)	10(29.41%)	12(35.29%)	0(0%)	2.91

Actividades de comunicación	4(11.76%)	11(32.35%)	7(20.59%)	8(23.53%)	4(11.76%)	2.91
Conocimientos sociales y culturales	2(5.88%)	11(32.35%)	7(20.59%)	12(35.29%)	2(5.88%)	3.03
Compresión auditiva	1(2.94%)	12(35.29%)	11(32.35%)	9(26.47%)	1(2.94%)	2.91
Ejercicios y prácticas	1(2.94%)	9(26.47%)	10(29.41%)	13(38.24%)	1(2.94%)	3.12
Pronunciación	2(5.88%)	14(41.18%)	7(20.59%)	10(29.41%)	1(2.94%)	2.82
小计	16(5.88%)	83(30.51%)	75(27.57%)	87(31.99%)	11(4.04%)	2.98

第 22 题 ¿Tiene más comentarios sobre los materiales adaptados de ELE en China?

[单选题]

选项	小计	比例
Sí (por favor, detalle)	5	 14.71%
No	29	 85.29%
本题有效填写人次	34	

第 23 题 Valore los siguientes aspectos según la importancia que tiene para usted su presencia en un manual importado [矩阵量表题] 该矩阵题平均分: 3.38

题目\选项	poco importante	2	3	4	muy importante	平均分
Tienen explicaciones del vocabulario que desconocen los alumnos chinos	1(2.94%)	2(5.88%)	17(50%)	9(26.47%)	5(14.71%)	3.44
Tienen intrucciones de gramática ajustadas para los alumnos chinos	3(8.82%)	5(14.71%)	9(26.47%)	9(26.47%)	8(23.53%)	3.41

Tienen explicaciones previas de los conocimientos sociales y culturales	2(5.88%)	4(11.76%)	12(35.29%)	11(32.35%)	5(14.71%)	3.38
Tienen libro de profesores	3(8.82%)	4(11.76%)	13(38.24%)	8(23.53%)	6(17.65%)	3.29
Tienen cuadro de ejercicios para los alumnos chinos	4(11.76%)	2(5.88%)	12(35.29%)	10(29.41%)	6(17.65%)	3.35
小计	13(7.65%)	17(10%)	63(37.06%)	47(27.65%)	30(17.65%)	3.38

第 24 题 ¿Tiene más comentarios de la adaptación de los materiales ELE en China?

[单选题]

选项	小计	比例
Sí (por favor, detalle)	1	2.94%
No	33	97.06%
本题有效填写人次	34	

第 25 题 ¿En qué medida valora las habilidades y capacidades de los alumnos?

[矩阵量表题]

该矩阵题平均分：3.34

题目\选项	1. Extremadamente insuficiente	2	3	4	5. Suficiente	平均分
Conocimientos gramaticales	0(0%)	0(0%)	15(44.12%)	16(47.06%)	3(8.82%)	3.65
Léxico y vocabulario	0(0%)	4(11.76%)	10(29.41%)	18(52.94%)	2(5.88%)	3.53
Expresión escrita	1(2.94%)	6(17.65%)	12(35.29%)	12(35.29%)	3(8.82%)	3.29
Expresión oral	2(5.88%)	9(26.47%)	10(29.41%)	7(20.59%)	6(17.65%)	3.18

Comprensión lectora	0(0%)	1(2.94%)	11(32.35%)	17(50%)	5(14.71%)	3.76
Comprensión auditiva	2(5.88%)	10(29.41%)	13(38.24%)	5(14.71%)	4(11.76%)	2.97
Conocimientos sociales y culturales de los países hispanohablantes	4(11.76%)	4(11.76%)	16(47.06%)	9(26.47%)	1(2.94%)	2.97
小计	9(3.78%)	34(14.29%)	87(36.55%)	84(35.29%)	24(10.08%)	3.34

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

ADAPTACIÓN DE MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA AL CONTEXTO DE
ENSEÑANZA CHINO: ANÁLISIS Y PROPUESTAS

Yin Li

UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

ADAPTACIÓN DE MANUALES PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA AL CONTEXTO DE
ENSEÑANZA CHINO: ANÁLISIS Y PROPUESTAS

Yin Li



UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI