

Máster universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2020-2021

Cultura hispanoamericana para sinohablantes: análisis de manuales y propuesta didáctica

Trabajo realizado por Melissa Ávila

Dirigido por Marta Gancedo Ruiz



RESUMEN

La enseñanza del Español como Lengua Extranjera en China ha tenido un auge sin precedentes en los últimos años. No obstante, a pesar de que gran parte de este auge se debe al estrechamiento de las relaciones entre China y los países hispanoamericanos, existe una carencia de contenidos culturales hispanoamericanos en las aulas de ELE para sinohablantes. El presente Trabajo de Fin de Máster presenta una propuesta didáctica dirigida al alumnado sinohablante para trabajar la competencia sociocultural en relación con los países hispanoamericanos. Se ha hecho una revisión bibliográfica sobre el componente cultural y su didáctica en el aula de lenguas extranjeras, así como la situación del español como lengua extranjera en China y el perfil del alumnado sinohablante. A su vez, se ha analizado desde un enfoque cuantitativo y cualitativo la presencia y tratamiento de la cultura hispanoamericana en cinco manuales de ELE para sinohablantes del nivel A2-B1 del *MCER*. Con base en los resultados del análisis de manuales y la revisión bibliográfica, se han diseñado cuatro secuencias didácticas orientada a suplir las carencias y puntos de mejora detectados. Estas secuencias buscan servir de guía para el trabajo de la cultura hispanoamericana con el alumnado sinohablante.

Palabras clave: enseñanza del español, competencia sociocultural, alumnado sinohablante, cultura hispanoamericana, propuesta didáctica.

ABSTRACT

The teaching of Spanish as a Foreign Language in China has had an unprecedented boom in recent years. However, even though much of this boom is due to the closer relations between China and the Hispanic American countries, there is a lack of Hispanic American cultural content in the Spanish as a Foreign Language classes in China. This Master's Thesis presents a teaching proposal aimed at Chinese students, to improve their sociocultural competence in relation to Hispanic American countries. A bibliographic review has been made on the cultural component and its teaching approach in the foreign language classroom, as well as the situation of Spanish as a Foreign Language in China and the learning profile of Chinese students. In addition, the presence and treatment of Hispanic American culture in five textbooks corresponding to the levels A2-B1 of the *CEFR* has been analyzed from a quantitative and qualitative approach. Based on the results of the analysis of textbooks and the bibliographic review, four didactic sequences have been designed aimed at filling the deficiencies and points of improvement detected. These sequences seek to serve as a guide for the teaching of Hispanic American culture to Chinese students.

Key words: Spanish Teaching, sociocultural competence, Chinese students, Hispanic American culture, teaching proposal.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
1. El concepto de cultura	4
2. El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras	7
2.1. De la competencia lingüística a la competencia intercultural.....	7
2.2. Los contenidos culturales en el <i>MCER</i>	9
3. La cultura hispanoamericana en el aula de ELE.....	12
3.1. Didáctica de los contenidos culturales en el aula de ELE	14
3.2. La cultura hispanoamericana en el <i>PCIC</i>	16
4. El contexto de estudio: la enseñanza del español en China.....	17
4.1. La cultura china de aprendizaje	18
4.2. La metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras en China	21
4.3. La cultura hispanoamericana en el aula de ELE en China	24
III. ANÁLISIS DE LA CULTURA HISPANOAMERICANA EN MANUALES DE ELE PARA SINOHABLANTES	26
1. Metodología del análisis de manuales	26
2. Desarrollo y resultados del análisis	29
2.1 <i>Español Moderno 2</i> . Nueva Edición. (2015)	29
2.2. <i>¿Sabes? 2. Curso de español para estudiantes chinos</i> . (2011)	32
2.3. <i>Nuevo Sueña 新走遍西班牙 2</i> . (2017).....	34
2.4. <i>¿Cómo se dice? 2 你好西班牙语下</i> (2018)	35
2.5. <i>ELE ACTUAL 现代版 A2</i> . (2017)	38
3. Conclusiones del análisis.....	40
IV. PROPUESTA DIDÁCTICA	44
V. CONCLUSIONES	58
VI. BIBLIOGRAFÍA	60
VII. ANEXOS	65
Anexo 1: Descripción de los manuales analizados.....	65
Anexo 2: Fichas de análisis aplicadas al corpus de manuales	68
Anexo 3: Ficha del alumno para la Secuencia 1.....	73
Anexo 4: Ficha del alumno para la Secuencia 2.....	79
Anexo 5: Ficha del alumno para la Secuencia 3.....	82
Anexo 6: Ficha del alumno para la Secuencia 4.....	87

I. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, es indiscutible la necesidad de trabajar contenidos culturales en el aula de lenguas. Es bien sabido que el aprendizaje de una lengua extranjera no solo implica el dominio de sus reglas gramaticales, su léxico y su pronunciación, sino que también es necesario conocer la realidad cultural de los países en donde se habla. No obstante, en la enseñanza del español como lengua extranjera, los contenidos culturales que se llevan al aula suelen ser, en su mayoría, españoles. Se suele olvidar que el abanico cultural de la lengua española va más allá del país peninsular, pues comprende otros 20 países, de los cuales 19 hacen parte del continente americano. De hecho, de los 489 millones de hablantes nativos de español, cerca de 400 millones provienen de países hispanoamericanos (Instituto Cervantes, 2020). Varios estudios (Bravo-García, 2015; Castagnani, 2009; Eide y Johnsen, 2006; Garrido, 2004; Pozzo, 2014) han llegado a la conclusión de que los contenidos hispanoamericanos en los manuales de ELE son notablemente escasos, y que cuando se encuentran, se caracterizan por ser superficiales y arquetípicos. Esto conlleva que los alumnos extranjeros de español se queden con una imagen notoriamente limitada del vasto universo cultural hispanoamericano.

Esta limitación es aún más notoria en el caso de los alumnos chinos, quienes muchas veces son incapaces de reconocer las variedades culturales de la lengua española. Este hecho es especialmente preocupante debido a que el creciente interés de China por el aprendizaje del español como lengua extranjera se debe a la profundización de las relaciones económicas, políticas y culturales entre el país asiático y los países hispanohablantes, en especial, los países hispanoamericanos. Así pues, a pesar de que una de las principales motivaciones de China por el aprendizaje del español se fundamenta en estrechar lazos con esta región geográfica, la cultura hispanoamericana¹ dista de tener el papel que merece en las aulas de ELE de este país. Por tanto, este trabajo surge como un llamado a los profesores de ELE que dirigen su enseñanza al alumnado sinohablante para que no prescindan de trabajarla en sus aulas.

De esta manera, el objetivo principal del presente Trabajo Final de Máster (en adelante, TFM) es diseñar una propuesta didáctica dirigida al alumnado sinohablante que

¹ Se utilizará el término “cultura hispanoamericana” por practicidad, para referirse a las variedades culturales de los distintos países de Hispanoamérica en su conjunto.

fomente el desarrollo de la competencia sociocultural en relación con los países hispanoamericanos. Este objetivo, se desglosa a su vez, en los siguientes objetivos específicos:

- Realzar la importancia que tiene la cultura en el aula de ELE, y específicamente, la cultura hispanoamericana.
- Definir el perfil del alumnado sinohablante de español en relación con la adquisición del componente sociocultural.
- Diseñar una metodología de análisis para el estudio de los contenidos culturales hispanoamericanos en un corpus de manuales de ELE para sinohablantes.
- Identificar las carencias en el tratamiento de la cultura hispanoamericana en un corpus de manuales de ELE para sinohablantes

Para cumplir los objetivos planteados, el TFM se estructura en tres partes principales. En la primera parte, se desarrolla el marco teórico, el cual se subdivide en cuatro secciones. En la primera sección, se hace un recorrido por el concepto de *cultura* de manera general, y en la didáctica de enseñanza de lenguas extranjeras. Posteriormente, la segunda sección, explora la evolución de la relación entre los contenidos lingüísticos y culturales en el marco de la competencia comunicativa. Por su parte, la tercera sección aborda la presencia de la cultura hispanoamericana en el aula de ELE, así como la didáctica de los contenidos culturales en esta última. Finalmente, la última sección está dedicada a la presencia del español en China, las particularidades de la cultura china de aprendizaje y la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras en este país. Asimismo, se presenta la situación de la cultura hispanoamericana en las aulas de ELE en China.

En la segunda parte, se presenta el análisis de manuales, introducido por la metodología diseñada para tal fin, la cual cuenta con una ficha compuesta por variables cuantitativas y cualitativas para analizar la presencia y el tratamiento de contenidos culturales hispanoamericanos en un corpus de manuales de ELE para sinohablantes. Posteriormente, se presentan los resultados y conclusiones obtenidos del análisis.

En la tercera parte, se encuentra la aplicación didáctica, diseñada con base en las conclusiones extraídas del análisis de manuales, así como en los fundamentos teóricos expuestos en el marco teórico. La propuesta didáctica se compone de cuatro secuencias didácticas dirigidas a sinohablantes de los niveles A2-B1, las cuales están enfocadas al

desarrollo de la competencia sociocultural de este alumnado en relación con los países hispanoamericanos.

Por último, se presentan las conclusiones derivadas de la consecución del presente trabajo, incluyendo sus limitaciones y posibles líneas de investigación futuras. A continuación, se encuentran las referencias bibliográficas y los anexos.

II. MARCO TEÓRICO

1. El concepto de cultura

Definir qué entendemos cuando hablamos de *cultura* es una tarea que ha preocupado a numerosos estudiosos a lo largo del tiempo. Este término ha sido analizado desde diferentes perspectivas disciplinares como la filosofía, la sociología, la antropología o la psicología. Kroeber y Kluckhohn (1952) en su exhaustiva obra *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, compilaron más de 100 definiciones de cultura, hecho que da cuenta de la dificultad inherente a encontrar una definición única y universal. Esto se explica debido a la transversalidad, interdisciplinariedad y el dinamismo que permean este concepto. Si bien la profundización sobre los fundamentos que subyacen a la definición de *cultura* se encuentra por fuera de los objetivos del presente trabajo, intentaremos esbozar, de una manera general, algunas definiciones del término que nos servirán como punto de partida para su posterior análisis a la luz de la didáctica de la enseñanza de lenguas.

El *Diccionario de la Real Academia Española*, en su tercera acepción, entiende *cultura* como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” (Real Academia Española, s.f., definición 3). La UNESCO (1982:1) ofrece una definición un poco más amplia, concibiendo la cultura como el

conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

García (2004), por su parte, concretiza los aspectos mencionados en las acepciones anteriores, plasmando en su definición las variables involucradas en el concepto de cultura. Así, la autora sostiene que:

El concepto de cultura se define a partir de diversas variables tales como: las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico-religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamiento en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y prácticas de

trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; la salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor (García, 2004:1).

Esta acepción resulta especialmente significativa, pues denota la complejidad que caracteriza a este concepto. De esta manera, cultura no sólo se refiere al cine, la gastronomía o la literatura, como se suele pensar en una primera aproximación, sino que también incluye factores relacionados con comportamientos y esquemas mentales compartidos por miembros de una misma comunidad. Poyatos (1994:25) lo resume muy bien al señalar que:

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros.

Lourdes Miquel y Neus Sans (1992:4), clasifican la cultura en tres categorías: *Cultura con mayúscula*, *cultura con minúscula* (a secas) y *kultura* con k. La *Cultura con mayúsculas* hace referencia a la historia, la geografía, la literatura, la música, el cine, la gastronomía... es decir, lo que entendemos tradicionalmente cuando hablamos de cultura. Algunos ejemplos en el contexto hispanoamericano son conocer quién es Frida Kahlo, qué son las arepas o dónde se encuentra la cordillera de los Andes.

La segunda categoría, la *cultura con minúscula*, corresponde al conocimiento necesario para poder desenvolverse adecuadamente en situaciones cotidianas con los miembros de esa cultura. Esta “abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello, que todos los individuos, adscritos a una lengua y a una cultura, comparten y dan por entendido” (Miquel y Sans, 1992:4). En esta se incluyen aspectos como las costumbres, las creencias, la comunicación no verbal, entre otros. Un ejemplo es conocer que en los países hispanoamericanos lo común es saludar dando un beso en la mejilla en lugar de dos como sucede en España o que una persona al disculparse suele dar muchas explicaciones. En China, por el contrario, hacer esto último se interpretaría como una muestra de falsedad y por lo tanto no estaría bien visto. Las autoras sostienen que, en el aula de lenguas extranjeras, se le debe dar prioridad a esta cultura, pues es la que proporciona los

elementos culturales necesarios para tener intercambios comunicativos exitosos, evitando malentendidos, con el fin de que los alumnos “logren captar muchos de los matices que cualquier miembro de la comunidad cultural es capaz de decodificar” (Miquel y Sans, 1992:5) Por último, la *kultura* con k, se refiere al conocimiento compartido por determinados sectores de la sociedad como por ejemplo las tribus urbanas. Un ejemplo que dan las autoras es ser capaz de identificar el argot juvenil.

Años más tarde, Miquel (2004:516) ofrece una nueva denominación para estos tres tipos de cultura: la *cultura legitimada* (antes *Cultura* con mayúscula), la *cultura esencial* (antes *cultura* con minúscula) y por último la *cultura epidérmica* (antes *kultura* con k). Esto responde a que, según la autora, la dicotomía con mayúscula-con minúscula, podría causar malentendidos dando a entender que la *Cultura* con mayúscula es más importante que la *cultura* con minúscula. Por otro lado, la primera es renombrada como “legitimada” debido a que “la sociedad sanciona, en un determinado momento, qué producto es cultura y cuál no lo es...y buena parte de los elementos sancionados dejan de serlo en un momento posterior” (Miquel, 2004: 516). Miquel toma como ejemplo el hecho de que algunos artistas fueron relevantes en su época, pero que con el paso de los años dejaron de serlo. A su vez, en esta nueva conceptualización, la autora añade que hay elementos de la cultura legitimada que han pasado a ser parte de la cultura esencial, convirtiéndose en símbolos culturales, como es el caso de personajes literarios encontrados en refranes ampliamente usados hoy en día (piénsese en las expresiones “ser un donjuán” o “ser un quijote”), y a los cuales, por consiguiente, se les debe otorgar un papel importante en el aula.

Esta clasificación resulta especialmente útil ya que dota de cierta estructura a un concepto tan heterogéneo como el de *cultura*, al agrupar sus contenidos en tres bloques principales. De la misma manera, hace hincapié en que en la enseñanza de lenguas extranjeras no sólo deben trabajarse los aspectos enciclopédicos o de la “cultura legitimada”, sino también de la “cultura esencial” pues esta última es una pieza clave para posibilitar una comunicación efectiva con interlocutores de orígenes culturales ajenos a los de los alumnos.

2. El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

2.1. De la competencia lingüística a la competencia intercultural

La enseñanza de lenguas extranjeras estuvo fundamentada por mucho tiempo en la concepción de la lengua como un sistema formal cuyo objetivo era el dominio de las reglas gramaticales, fonéticas y léxicas, relegando a un segundo plano o incluso no tratando los contenidos culturales asociados a la lengua meta. Así pues, la cultura estaba completamente disociada de la lengua, y cuando se trataba en el aula, se hacía de forma superficial y anecdótica; se limitaba a ofrecer datos de la cultura legitimada sin ningún tipo de contextualización ni relación con las necesidades, intereses y objetivos lingüísticos de los alumnos, lo cual repercutía en el refuerzo de estereotipos por parte de estos últimos (Miquel, 2004: 512).

No obstante, en 1972, el etnógrafo de la comunicación estadounidense Dell Hymes introduce el concepto de *competencia comunicativa*, refiriéndose a la capacidad de “saber cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, y de qué manera” (Hymes, 1972:277). Esta noción surge como reacción a la *competencia lingüística* de Chomsky, referida al estudio de la lengua centrándose en reglas gramaticales sin tener en cuenta el ámbito sociocultural. Por consiguiente, esta constituye el comienzo de un cambio de paradigma en la didáctica de lenguas extranjeras, ya que se empieza a hacer hincapié en las variables sociales y culturales que permean el uso de la lengua, siendo insuficientes los conocimientos lingüísticos para lograr una comunicación significativa en contextos determinados. Si bien los postulados de Hymes, más que a la lingüística, pertenecen al campo de la antropología y de la etnografía de la comunicación, sentaron las bases para la posterior ampliación de este concepto al ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (Galindo Merino, 2005:432).

Partiendo de los planteamientos de Hymes, Canale y Swain (1980) aplican el concepto a la didáctica de segundas lenguas, profundizando en él y dividiéndolo en tres componentes: la competencia gramatical, que incluye el sistema lingüístico formal (léxico, morfología, sintaxis, etc.); la competencia sociolingüística, que abarca las reglas de registro y de discurso necesarias para una comunicación adecuada en función del contexto, y la competencia estratégica, que hace referencia a las estrategias de

comunicación verbal y no verbal utilizadas para compensar por deficiencias en la comunicación. Unos años más tarde, Canale (1983) añade un cuarto componente, la competencia discursiva, entendida como la capacidad del alumno de combinar formas gramaticales y significados para construir unidades textuales coherentes y cohesionadas. Van Ek (1986) amplía esta clasificación, proponiendo dos competencias adicionales: la competencia sociocultural y la competencia social. Para este autor, la competencia sociocultural se refiere al conocimiento del contexto sociocultural en el que es empleada la lengua meta por hablantes nativos, el cual es esencial para el uso correcto y adecuado de la misma. Así, la competencia sociocultural es inseparable de la competencia lingüística, y necesaria para que el aprendiente genere empatía frente a personas de diferentes etnias y orígenes culturales, desarrollando actitudes positivas y evitando estereotipos (Van Ek, 1986). A partir de este momento, el componente sociocultural ya queda imbricado dentro de la competencia comunicativa. En el ámbito hispánico, Miquel (2004:513) define el componente sociocultural como

el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.), socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que esta sea adecuada o premeditadamente inadecuada.

De esta manera, la competencia sociocultural es un elemento esencial de la competencia comunicativa, en la medida en que le permite al alumno conocer los conocimientos culturales compartidos por la comunidad de habla de la lengua meta, sin los cuales los intercambios comunicativos podrían resultar inadecuados o propensos a malentendidos.

Posterior al concepto de *competencia sociocultural* acuñado por Van Ek, en los años 90, Byram da un paso más allá, introduciendo el término de *competencia intercultural* para referirse a la capacidad de comunicarse y relacionarse eficazmente con personas de diferentes culturas. El autor sostiene que un aprendiente de lenguas debe ser también un hablante intercultural, abierto al descubrimiento y aceptación de nuevas identidades, valores y perspectivas en los hablantes de la lengua meta (Byram et. al, 2002:6). Byram elabora un modelo compuesto por una serie de conocimientos, actitudes y habilidades para desarrollar la competencia intercultural, los cuales son presentados bajo la categoría de saberes:

- **Saberes / *savoirs* (conocimientos):** el conocimiento de los grupos sociales, sus productos y sus prácticas tanto de la cultura propia como la del interlocutor, así como de los procesos que rigen la interacción social.
 - **Saber ser / *savoir-être* (actitudes):** la curiosidad, apertura y disposición para relativizar los valores de la propia cultura y valorar la ajena, superando el etnocentrismo.
 - **Saber comprender / *savoir-comprendre* (habilidades de interpretación y relación):** habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con la cultura propia.
 - **Saber aprender/hacer / *savoir-apprendre/faire* (habilidades de descubrimiento e interacción):** habilidad para adquirir nuevos conocimientos de la cultura y sus prácticas culturales, así como de saber operar con el conocimiento, las actitudes y las habilidades para la comunicación y la interacción en tiempo real.
 - **Saber comprometerse / *savoir s'engager* (conciencia cultural crítica):** habilidad para evaluar críticamente, basándose en criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la cultura propia y la ajena.
- (Byram et al., 2002: 11-13)

A partir de la descripción de los distintos saberes, cabe resaltar que la competencia intercultural no sólo implica el conocimiento de la cultura de la lengua meta, sino también el de la propia, ya que a través de la consciencia y reflexión sobre esta última se puede comprender mejor la primera. Este modelo ha tenido gran influencia en los estudios sobre la enseñanza de lenguas, siendo recogido como base teórica para la redacción del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*², el cual es el objeto del siguiente apartado.

2.2. Los contenidos culturales en el *MCER*³

El *MCER* considera al aprendiente de lenguas como un agente social, que debe desarrollar una serie de competencias para desenvolverse adecuadamente en la lengua

³ En adelante, *MCER*. Documento elaborado por el Consejo de Europa en el 2001, que constituye el principal referente para la elaboración de programas de lengua y orientaciones curriculares en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en el contexto europeo.

meta y satisfacer las necesidades comunicativas de los diferentes contextos sociales en los que se vea involucrado, dentro de los cuales se encuentra el contacto con diferentes culturas. Por tanto, uno de los objetivos del *MCER* es que el alumno logre “alcanzar una comprensión más amplia y profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y de sus patrimonios culturales” (Consejo de Europa, 2002:3).

Las competencias mencionadas se clasifican en dos tipos: las competencias generales, no relacionadas directamente con la lengua, y las competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas). La dimensión cultural se ubica de manera explícita dentro de las competencias generales, las cuales, siguiendo el modelo de Byram, se dividen en

- El conocimiento declarativo (*saber*)
- Las destrezas y habilidades (*saber hacer*)
- La competencia existencial (*saber ser*)
- La capacidad de aprender (*saber aprender*)

El apartado del conocimiento declarativo (*saber*) contiene un subapartado dedicado al *conocimiento del mundo*, entendido como el conocimiento factual del país o países donde es hablada la lengua e incluye aspectos geográficos, medioambientales, económicos, políticos, así como lugares, instituciones, personas, acontecimientos, y las clases de entidades y sus relaciones. Este conocimiento puede provenir de la experiencia, la educación o de fuentes de información, y el profesor tendría el papel de determinar cuáles son los conocimientos del mundo con los cuales ya cuentan los alumnos y cuáles deben adquirir.

Dentro del conocimiento declarativo, se encuentra otro subapartado correspondiente al *conocimiento sociocultural*, que, si bien hace parte del *conocimiento del mundo*, el *MCER* lo ubica en una sección independiente destacando la importancia que tiene para el alumno, pues “al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por estereotipos” (Consejo de Europa, 2002: 100). El *conocimiento sociocultural* abarca:

- **La vida diaria:** comida y bebida, horas de comida, días festivos, horas y prácticas de trabajo, actividades de ocio.

- **Las condiciones de vida:** niveles de vida, condiciones de la vivienda, medidas y acuerdos de asistencia social.
- **Las relaciones personales:** estructura social y las relaciones entre sus miembros, relaciones familiares, relaciones con la autoridad, relaciones entre grupos políticos y religiosos.
- **Los valores, las creencias y las actitudes respecto a:** la clase social, las culturas regionales, la historia, la política, las artes, la religión, el humor, entre otros.
- **El lenguaje corporal:** incluyendo el conocimiento de las convenciones que lo rigen.
- **Las convenciones sociales:** puntualidad, regalos, vestidos, aperitivos, bebidas, comidas, duración de la estancia, despedida, etc.
- **El comportamiento ritual en áreas como:** las ceremonias y prácticas religiosas, el nacimiento, matrimonio y muerte, el comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas, las celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

(Consejo de Europa, 2002:100-101)

Además del conocimiento sociocultural, el conocimiento declarativo incluye otro subapartado dedicado a la *consciencia intercultural* entendida como “el conocimiento, la percepción, y la comprensión de la relación entre ‘el mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ (similitudes y diferencias distintivas)” (Consejo de Europa, 2002:101). El desarrollo de la consciencia intercultural conlleva una actitud de apertura y enriquecimiento, en la medida en que el alumno logra la integración de la realidad cultural de su lengua materna con la de la lengua meta. Así, este puede desarrollar la capacidad de concebir la cultura de la lengua meta, no como algo ajeno u opuesto a su realidad, sino como parte de esta, logrando a su vez, la superación de estereotipos. El *MCER* ubica esta capacidad en el apartado de *destrezas y habilidades interculturales*, distinguiéndolo de los *conocimientos culturales*. De este modo, el apartado incluye:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

(Consejo de Europa, 2002:102)

En definitiva, el *MCER* da cuenta de que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera no solo implica el conocimiento de su sistema lingüístico, sino que también se requieren conocimientos socioculturales de las comunidades de habla de la lengua meta, así como el desarrollo de destrezas y habilidades para hacer uso de estos conocimientos en contextos pluriculturales.

3. La cultura hispanoamericana en el aula de ELE

Es indudable el peso demográfico que tiene la lengua española en el ámbito internacional, contando con cerca de 489 millones de hablantes nativos en el 2020, de los cuales alrededor de 400 millones corresponden a países hispanoamericanos y 41 millones a Estados Unidos, donde a pesar de no tener el español como lengua oficial, se proyecta como segundo país hispanohablante del mundo para el año 2060, después de México (Instituto Cervantes, 2020: 5,7-9). Ante este panorama, el aprendiente de español como lengua extranjera se verá expuesto a un gran abanico de culturas, en lugar de solo una, por lo cual, para desarrollar su perfil de hablante intercultural, “debe tener la oportunidad de enriquecerse de la variedad y diversidad que le ofrecen las diversas culturas de habla hispana” (Garrido, 2004: 339).

No obstante, a pesar de que la mayoría de los hablantes de esta lengua provienen del continente americano, existe una clara deficiencia de contenidos culturales pertenecientes a esta área geográfica en el ámbito de ELE. Esta situación se ve reflejada en la carencia de estudios sobre la presencia y el tratamiento de la cultura de los países hispanoamericanos en el aula, pues las investigaciones suelen centrarse en las variedades diatópicas del español, tratando temas léxicos, fonéticos y gramaticales, es decir, ahondado más en el campo lingüístico que en el cultural.

Sin embargo, algunos autores han indagado sobre la representación de Hispanoamérica en los manuales de ELE, llegando a la conclusión de que esta región es

presentada como un caso aparte, respecto al estándar peninsular establecido. Se trata de una especie de “etnocentrismo cultural” en el cual se tiende a considerar un tipo de cultura regional como modelo y como criterio para interpretar otras culturas del ámbito hispánico (Bravo-García, 2015). Eide y Johnsen (2006), en un estudio de los manuales de ELE utilizados en Noruega, ilustran muy bien esta situación apuntando que Hispanoamérica es presentada como una región “variada”, “compleja” y “diferente”, cuyos contenidos se limitan a información factual, como por ejemplo datos de ciudades o características climáticas, o desde una perspectiva exótica aludiendo a fiestas populares, comidas extrañas o hechos curiosos. En esta línea de ideas, Pozzo (2014), al analizar manuales de ELE de España y Argentina, sostiene que estos ofrecen una imagen pintoresca y arquetípica de los países hispanoamericanos, centrándose en temas gastronómicos o datos enciclopédicos, pese a ser “una región fecunda, cuya difusión requiere una búsqueda profunda de su acervo cultural y el trabajo intenso en torno a su didactización para mostrarla en su integridad” (Pozzo, 2014:12).

Castagnani (2009:11), por su parte, tras revisar varias investigaciones sobre la representación de Hispanoamérica en manuales de ELE de diferentes países, señala que la información cultural transmitida sobre esta área geográfica es superficial y escasa en relación con la de España, y que suele presentarse en su mayoría como una tierra exótica. La misma autora realiza su propia investigación, analizando los contenidos culturales hispanoamericanos en dos manuales de ELE avanzado, donde concluye que Hispanoamérica está representada solo en un 33,3% y 31,8% en esos manuales, y que los países más recurrentes son México y Argentina, evidenciando una falta de representación de las realidades de los otros 17 países hispanoamericanos en los dos manuales analizados.

La deficiencia de contenidos culturales hispanoamericanos no sólo está presente en los manuales, sino también en métodos de formación de profesores, como es el caso del libro *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L* de Soler-Espiauba, el cual refiriéndose a la enseñanza de español en general (y no de una variedad en específico) “dedica solo 91 de sus 585 páginas a América, frente a las 494 en las que se desarrolla la cultura peninsular hispánica” (Bravo-García, 2015).

Las ideas expuestas anteriormente evidencian que los contenidos culturales hispanoamericanos no ocupan el lugar que deberían en el aula de ELE, pues las

investigaciones pertinentes coinciden en que la manera de abordarlos en los manuales es superficial y arquetípica, y que la presencia de estos es notablemente escasa en relación con los contenidos culturales españoles. Por consiguiente, nos apropiamos de las palabras de Garrido (2004:344) al afirmar que

(l)os profesores de ELE tenemos el deber de ofrecerles a nuestros estudiantes oportunidades de desarrollar su interculturalidad a través de planes de estudios y materiales que se lo faciliten, y así promover efectivamente el entendimiento del mundo hispanohablante en un plano de igualdad cultural.

La interculturalidad que menciona Garrido debe entonces desarrollarse superando la tendencia a considerar el modelo cultural español como el más relevante, frente a los otros modelos de habla hispana que suelen presentarse de manera anecdótica y agrupados en un bloque homogéneo pese a la diversidad y riqueza cultural característica de los países hispanoamericanos.

3.1. Didáctica de los contenidos culturales en el aula de ELE

Las discusiones sobre el tratamiento de la cultura en el aula han girado en torno a diversas cuestiones como qué aspectos culturales se deben incluir, si se debe trabajar de forma aislada o integrada con la práctica lingüística y cómo trabajarla de manera que fomente los diferentes *saberes* (*saber comprender*, *saber aprender/hacer*, y *saber comprometerse*). Respecto a lo primero, ya en el primer apartado se ha resaltado la importancia de no sólo trabajar la *Cultura con mayúsculas* o *legitimada* sino también la *cultura con minúsculas* o *esencial*. En relación con los otros puntos, las posturas más destacables coinciden en que los contenidos culturales no deben tratarse de manera apartada, sino integrada con los contenidos lingüísticos (Areizaga Orube, 2000). En los manuales, sin embargo, los elementos culturales suelen estar subordinados a la competencia lingüística y presentados implícitamente en los materiales, o aparecer como un complemento de información bajo la forma de textos explicativos (Denis y Matas Pla, 2009). Por otra parte, el trabajo comparativo de la cultura propia con la cultura meta debe ser una práctica habitual, pues permite que los estudiantes conozcan mejor su cultura, a la vez que adquieren las herramientas para superar actitudes etnocentristas (Miquel y Sans, 1992).

Otro aspecto compartido sobre el tema es que la enseñanza de los contenidos culturales va más allá de la acumulación de conocimientos factuales por parte de los

alumnos. En contraste, se trata de un proceso de construcción de la interculturalidad, el cual siguiendo a Guillén Díaz (2004:848), implica desarrollar en el aula:

-La sensibilización y conciencia de las diferencias culturales para la *identificación*, lo cual supone una sensibilización a la propia cultura y al funcionamiento de la sociedad en general.

-La interpretación y conocimiento de los elementos culturales para la *apropiación*, que conlleva a comparar, analizar y reflexionar sobre la propia cultura, al mismo tiempo que clasificar, categorizar, opinar y explicar las percepciones sobre los objetos culturales para elaborar y estructurar significados.

-La comprensión, aceptación, respeto y valoración positiva de esas diferencias para la *empatía*.

La autora señala que el desarrollo de los elementos antes mencionados requiere que el alumno acceda a los contenidos culturales del mundo hispánico a través de un corpus de materiales suficientemente rico, y que las actividades que el profesor plantee tengan como referencia la cultura del alumno, en las cuales este último tendrá que “realizar operaciones mentales de búsqueda, descubrimiento, análisis, comparación, reflexión, interpretación, y descripción” (Guillén Díaz, 2004:848). Para este fin, es aconsejable la utilización de materiales auténticos (textos, imágenes, muestras audiovisuales), que transmitan una imagen real de los países hispanos, y que las actividades planteadas inciten a una reflexión crítica que relativice las diferencias culturales y cuestione los estereotipos (Coronado *apud* Gil Bürmann y León Abío, 1998:90). Además, como sostiene Da Costa de López (2008:35), “con el uso de los recursos audiovisuales a menudo se logra un aprendizaje más placentero y por supuesto los alumnos se quedan más contentos y fijan más lo aprendido”.

Bravo-García (2018:5) añade que las actividades deben fomentar el *enseñar a comparar*, la *explicación plural y fundamentada* que ayuda a que los alumnos asimilen los nuevos parámetros culturales, encajándolos en un marco de conocimiento propio, y la *conceptualización*, producto de la comprensión propia de las nuevas realidades culturales. Estas pueden enmarcarse en dos grupos: “actividades para concienciar a los alumnos sobre prejuicios culturales y la existencia de estereotipos, con el fin de romperlos; y

actividades orientadas a introducir cualquier aspecto sociocultural determinado de la lengua meta” (Galindo Merino, 2005:438).

3.2. La cultura hispanoamericana en el *PCIC*⁴

El *PCIC* (2006) divide los contenidos culturales en tres inventarios: *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*.

El inventario de *Referentes culturales* contiene tres apartados:

- *Conocimientos generales de los países hispanos*: este apartado incluye aspectos geográficos, demográficos, políticos, económicos, educativos, sanitarios, así como creencias y valores, presentaciones y símbolos asociados a las realidades culturales de los países hispanos.
- *Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente*: este contiene hitos históricos de la sociedad española e hispanoamericana, así como personajes históricos y personalidades de proyección internacional de estos países.
- *Productos y creaciones culturales*: en este apartado se incluyen aspectos relacionados con la literatura, música, cine, arquitectura y artes plásticas de los países de habla hispana.

En los tres apartados, es destacable la exhaustividad de los contenidos relativos a los países hispanoamericanos. A este respecto, El *PCIC* resalta su importancia al señalar que “la enorme riqueza y variedad de la dimensión cultural del mundo hispánico impone, como es lógico, la necesidad de aplicar criterios de selección y pautas de tratamiento del material.” (Instituto Cervantes, 2006).

No obstante, el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, que contiene contenidos relacionados con aspectos cotidianos, el modo de vida, la organización social, las relaciones personales, etc., en otras palabras, la *cultura con minúsculas* o *esencial*, solo hacen referencia a España. El *PCIC* justifica este hecho, apuntando que “es debido a la dificultad que conlleva realizar un análisis de la enorme

⁴ Plan Curricular del Instituto Cervantes. Documento curricular de referencia para la enseñanza y evaluación del español como lengua extranjera, que desarrolla los niveles y lineamientos del *MCER* para el español.

variedad de aspectos que se dan en cada una de las sociedades de los países hispanos y ofrecer una presentación adecuada” (Instituto Cervantes, 2006).

Por último, el inventario de *Habilidades y actitudes interculturales* incluye los procedimientos necesarios para que el alumno desarrolle estrategias interculturales. Este abarca la configuración de una identidad cultural plural, la asimilación de saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales), la interacción y la mediación culturales. En este inventario, el *PCIC* hace referencia a Hispanoamérica al señalar que dichos procedimientos “permitirán al alumno aproximarse a otras culturas, y particularmente a las de España y los países hispanos, desde una perspectiva intercultural” (Instituto Cervantes, 2006).

En síntesis, el *PCIC* señala reiteradamente la importancia y necesidad de desarrollar en los alumnos el perfil del hablante cultural en relación con el ámbito hispanoamericano, no sólo a través del conocimiento de sus *Referentes culturales*, sino de manera integrada con los *Saberes y comportamientos socioculturales* y las *Habilidades y actitudes interculturales*. No obstante, el mismo hecho de que se excluya totalmente a Hispanoamérica del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales*, es ilustrativo de que los contenidos españoles sigan siendo el principal referente al trabajar la cultura, y los pertenecientes al mundo hispanoamericano se conciban como accesorios, tal como se ha constatado en la primera sección de este apartado. Por tanto, el presente trabajo surge como una forma de contribuir a paliar el vacío existente de los contenidos culturales hispanoamericanos en las aulas de ELE, centrando la propuesta de trabajo en un público específico: el alumnado sinohablante.

4. El contexto de estudio: la enseñanza del español en China

El español como lengua extranjera en China tiene sus orígenes en los años cincuenta con la fundación del primer departamento de español en el Instituto de Lenguas Extranjeras (actual Universidad de Estudios Extranjeros) de Beijing. En los años siguientes, el interés por esta lengua fue tomando impulso, por lo que para finales de los años noventa, doce universidades chinas tenían departamentos de español (Sun, 2016:4). Sin embargo, es en el siglo XXI y especialmente en los últimos años, cuando se ha evidenciado un auge sin precedentes en la enseñanza y aprendizaje del español en el

gigante asiático; para el 2019 se calculaba un total de 90 departamentos de español en las universidades chinas, una cifra considerable en comparación con la de los años noventa. Asimismo, la enseñanza del español no se limita al nivel universitario, pues hay un total de 86 centros educativos a lo largo del país que ofrecen español en la educación reglada (primaria, secundaria y grado medio) (Yu, 2020). De hecho, en el 2018, el Ministerio de Educación de China decidió incluir el español como segunda lengua obligatoria en las escuelas secundarias.

Estos hechos denotan la creciente demanda por el español como lengua extranjera en China. Según cifras del Instituto Cervantes (2020:14), hay más de 55 mil estudiantes de español en ese país, y se prevé que esta cifra aumente en los próximos años. González Puy (2018) identifica dos factores principales para explicar la popularidad de este idioma en el país asiático. Por un lado, está la pujanza de las relaciones políticas y económicas con el mundo en español, especialmente con Hispanoamérica. A este respecto, la autora señala:

Durante la década pasada la región fue el socio comercial más dinámico de China, país que ya se ha convertido en uno de los principales inversores en Hispanoamérica y principal destino para las exportaciones de muchos países de la región. A pesar de la crisis internacional, el volumen del comercio bilateral China-América Latina (incluyendo Brasil), se ha multiplicado por 22 en los últimos quince años (González Puy, 2018).

Por otro lado, está el incremento del turismo en el contexto *España, Hispanoamérica, China*, que promueve la sensibilidad por conocer nuevas culturas y realidades, así como la integración profesional. Así, varios países de Hispanoamérica han simplificado o incluso eliminado las medidas a nacionales chinos para la obtención de visados, y destinos como México, Cuba, Argentina y Perú se han vuelto muy populares para los turistas chinos (González Puy, 2018).

4.1. La cultura china de aprendizaje

La gran distancia tanto lingüística como cultural existente entre China y los países del mundo hispanohablante requiere que como profesores de ELE seamos conscientes de las características y necesidades propias de este tipo de alumnado, con el fin de adaptar la práctica docente de manera adecuada y así poder evitar posibles errores y malentendidos ocasionados por el desconocimiento de lo que algunos autores han denominado *la cultura china de aprendizaje*. Cortazzi y Jin (1996:169) definen la cultura

de aprendizaje como “las expectativas, actitudes, creencias, y valores sobre lo que constituye un buen aprendizaje”. Para estos autores, estos elementos determinan el comportamiento de los alumnos y profesores, y tienen sus raíces en las tradiciones educativas y culturales de la comunidad o sociedad en cuestión. Por tanto, para entender la cultura china de aprendizaje, resulta imprescindible referirse al confucianismo⁵, pues su influencia ha permeado todos los ámbitos de la sociedad china, y su herencia en el ámbito educativo es visible hasta el día de hoy.

Una de las ideas pregonadas por Confucio es la importancia de la jerarquía en la organización social. Por un lado, en la esfera política, los ciudadanos obedecían al emperador, el cual, por su parte, sólo debía obedecer al dios del cielo. Por otro lado, en la esfera familiar, la mujer debía obedecer al hombre, y los niños obedecer a la madre. A su vez, la ética confucionista promovía el “amor filial” entendido como el respeto por los mayores y los antepasados (Segura Zariquiegui, 2019:282). Esta marcada jerarquización trasladada a la esfera educativa se traduce en la subordinación de los alumnos al profesor, quien constituye la máxima autoridad en el aula, la cual no debe ponerse en duda bajo ninguna circunstancia. De igual manera, el profesor cumple la función de transmisor de conocimientos, y el papel de los alumnos se reduce a “escuchar atentamente al profesor, tomar apuntes y respetar la disciplina de la clase” (Yang, 2013:20).

Otro rasgo de los postulados confucionistas es el colectivismo. En la cultura tradicional china, la felicidad individual y social solo es posible a través del bien colectivo (Segura Zariquiegui, 2019:282). He (2008:10) sostiene que el colectivismo chino se refleja en perseguir el acuerdo y los intereses comunes, así como en la idea del reconocimiento colectivo, es decir, que los méritos individuales son valorados en la colectividad. La autora añade que el reconocimiento colectivo se relaciona con los conceptos chinos de *miànzi* y *liǎn*. *Miànzi*, que en español significa “imagen”, es la reputación de una persona teniendo como base su estatus social, lo que incluye aspectos como la situación económica o el éxito profesional; Por otra parte, *liǎn*, que se traduce como “cara”, se refiere al carácter moral públicamente atribuido a cada persona. He (2008:11) señala que el aula no es sólo un lugar donde se lleva a cabo la práctica docente, sino que también es un lugar público en el cual los estudiantes deben cuidar su imagen. Así:

⁵ Conjunto de creencias y prácticas religiosas establecidas por Confucio en China en el siglo VI a.C. (Real Academia Española, s.f.b).

los alumnos respetuosos –que tienen liǎn– no hablan mucho ni alto para dejar siempre el protagonismo a otros participantes presentes y, al intervenir, los alumnos que se merezcan el reconocimiento –que tienen miǎnzi– tienen que cuidar bien sus modales y demostrar sus virtudes. Por ejemplo, tienen que hablar claro, con fluidez, con conocimiento de causa, etc. Si no, se avergüenzan y pierden miǎnzi por las opiniones ajenas.

Por tanto, según la autora, la consideración de la imagen en el aula crea en los alumnos una presión psicológica al momento de tener que expresarse, ya que deben estar seguros de que lo que van a decir es correcto y adecuado por temor a *perder la cara* (“quedar mal”), o muchas veces son reticentes a participar para no llevarse todo el protagonismo de la clase. Esto último se relaciona con el pensamiento confucionista de que no es una virtud sobresalir entre los demás, sino que se debe adoptar una actitud modesta y humilde. En consecuencia, “los alumnos callarán antes de ser el centro de atención y tratarán de no destacar demasiado” (Segura Zariquiegui, 2019:282) y “aunque está capacitado para hablar con fluidez en el aula, un alumno chino suele mantenerse silencioso durante cierto tiempo para mostrar modestia y solo interviene cuando cree que el liǎn ya está preservado” (He, 2008:12). Por otra parte, el estilo de aprendizaje del alumno chino es de tipo reflexivo, por lo cual primero dedicarán tiempo a la reflexión antes de compartir y/o hablar (Couto, 2008: 186).

Además de los aspectos mencionados en los párrafos anteriores, la memorización es otro de los rasgos en los cuales varios autores coinciden a la hora de caracterizar al aprendiente chino. El sistema educativo chino enfatiza fuertemente en la memorización, la imitación y la repetición desde la guardería y la escuela primaria (Cortazzi y Jin, 1996). Sin embargo, esta práctica de aprendizaje mecánico no tiene sus orígenes en el confucionismo, pues, siguiendo a Sánchez Griñán (2008), Confucio promulgaba un aprendizaje basado en la reflexión, la comprensión y la práctica. Así, la memorización se remonta a los exámenes imperiales, establecidos en el 606 d.C y prolongados hasta 1905. A través de estos exámenes, se podía acceder a cargos políticos. Al principio, había exámenes escritos, orales, entrevistas y períodos de observación, con el fin de examinar de manera integral las capacidades del postulante. Posteriormente, debido a la gran cantidad de postulantes, sólo se dejaron las pruebas escritas, suprimiendo el resto. Este sistema dio lugar a que la memorización de textos clásicos para reproducirlos en los exámenes se convirtiese en el principal objetivo del estudio.

Si bien en 1905 se suprimen los exámenes imperiales con la creación de las escuelas estatales, se siguió otorgando un papel primordial a los exámenes en el ámbito educativo. Hoy en día, los estudiantes chinos deben superar duras pruebas para acceder a un buen instituto, y luego a una buena universidad. A su vez, estas pruebas adoptan sistemas de evaluación que exigen grandes dosis de memorización (Wang, y Gao y Watkins, *apud* Aristu Ollero, 2014:40). Esta tradición educativa ha conllevado a que los alumnos chinos se obsesionen por los exámenes, considerando que sólo lo que pueda aparecer en ellos tenga valor (Azpiroz, 2013:42). Bega González (2015:232) señala las repercusiones de este sistema en gran parte de los alumnos chinos que estudian el Grado de Español:

En los exámenes, pueden rellenar con éxito los huecos en los que se les pide que introduzcan las palabras [...] Ahora bien, al salir a la calle, o al hablar en clase de algo que no esté relacionado con los contenidos del manual, hay un silencio absoluto.

En síntesis, la cultura china de aprendizaje tiene sus orígenes en la corriente filosófica confucionista, así como en las características del contexto educativo chino. Diversos autores han seleccionado ciertos rasgos para caracterizar, de manera general, al aprendiente chino: la concepción del profesor como máxima autoridad, la reticencia a la expresión oral por temas de imagen y reconocimiento colectivo, y su inclinación por la memorización como estrategia de aprendizaje.

4.2. La metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras en China

La metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras en China ha sido (y sigue siendo) tradicionalmente de carácter estructuralista, es decir, centrada en el aprendizaje de la lengua a través del estudio de estructuras léxicas y gramaticales, de manera descontextualizada, y mediante un proceso de sistematización y memorización (Bega González, 2015:229). En este sentido, se adopta una metodología ecléctica que combina aspectos del Método Gramática-Traducción (el cual concibe la lengua como un conjunto de reglas que se interiorizan por medio de la traducción de textos escritos) y el Método Audiolingual (según el cual las estructuras lingüísticas se adquieren mediante la memorización y repetición de diálogos de manera oral).

Sánchez Griñán (2008) sostiene que, en las aulas chinas, el primer contacto con la lengua se da a través de un texto escrito, que ejemplifica las estructuras gramaticales que se van a trabajar. El autor describe el proceso de esta manera: “primero aparece un

texto con su lista de vocabulario, luego la explicación gramatical y una ampliación del léxico, y, por último, la práctica reiterada de las estructuras lingüísticas que son objeto de la lección.” (Sánchez Griñán, 2008:315-317).

Sin duda, estos procesos distan del Enfoque Comunicativo, tan extendido en el mundo occidental, que le da prioridad a la interacción y al uso de la lengua en contextos comunicativos reales. Desde los años 80, ha habido intentos de implementar este enfoque en las aulas chinas, pero no han sido muy exitosos. Para Sánchez Griñán (2009) la causa principal de esto no se encuentra en los rasgos del aprendiente chino determinados por la tradición cultural confucionista, de los que se ha hablado en el apartado anterior, sino en las condiciones impuestas por el sistema educativo chino, especialmente su sistema de evaluación, basado en pruebas escritas donde predomina el conocimiento léxico y gramatical, así como la capacidad de traducción. Este sistema determina la metodología y manuales utilizados en el aula. En palabras del autor, “El problema inmediato de la enseñanza comunicativa de lenguas en China es, pues, su falta de acuerdo con este sistema.” (Sánchez Griñán, 2009:4)

No obstante, cabe destacar que varios autores, incluyendo profesores chinos, defienden la idea de integrar aspectos del Enfoque Comunicativo con la metodología de enseñanza tradicional china. Chan (1999) señala que los profesores occidentales no deben utilizar solamente enfoques occidentales, sino que deben adaptar las actividades y materiales teniendo en cuenta la cultura de aprendizaje china. Zhu (2010:11) sostiene que “la integración de ambos métodos se corresponde con la metodología más adecuada e ideal para los alumnos chinos universitarios”. A su vez, para Yang (2010), esta integración consiste en combinar las ventajas y rechazar los defectos de cada uno.

Blanco Pena (2011:73) señala algunas actividades, técnicas y estrategias que se pueden incluir dentro de la metodología de enseñanza al alumnado sinohablante: tratar de manera esmerada y profusa las diferencias socioculturales, evitar la densidad de contenidos, desmenuzando los procesos para evitar dificultades de comprensión, dar protagonismo a los ejercicios estructurales de sustitución y huecos, practicar la lectura intensiva y realizar actividades de repaso y evaluaciones periódicas para consolidar el aprendizaje.

Por su parte, He (2008:15) propone algunas actividades para incentivar la participación de los alumnos en el aula, y las divide en dos grupos. Por un lado, el primer

grupo incluye actividades para “amortiguar las relaciones potencialmente amenazantes” entre el profesor y los alumnos, así como entre los compañeros. Algunas de estas son la integración de actividades lúdicas, las discusiones en parejas o en pequeños grupos y las preparaciones para intervenciones. Según la autora, estas ayudarían a bajar la presión y crear un ambiente más distendido y cooperativo. Por otro lado, las actividades del segundo grupo son actividades de motivación, para que “luzcan su imagen y satisfagan sus aspiraciones de reconocimiento colectivo”: nominación en intervenciones, exposiciones por turno, y hablar sobre temas de interés.

Asimismo, Soledad Couto (2008), a raíz de su experiencia como profesora en la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin, ofrece algunas pautas didácticas que el profesor puede tener en cuenta para llevar a cabo esta conciliación de métodos. Al ser un alumno acostumbrado a la práctica lingüística en detrimento de otras competencias, el profesor puede promover la lectura expresiva en el aula, pero al mismo tiempo ir introduciendo actividades comunicativas, creando espacios de interacción y cooperación. Por otra parte, en relación con la gramática, se pueden hacer actividades tipo *drills*, ya que por su tradición educativa están acostumbrados a este tipo de ejercicios y se sienten seguros de sí mismos al comprobar sus conocimientos a través de estos. Sin embargo, se debe intentar que estos *drills* tengan ejemplos contextualizados, actuales y útiles para el alumno.

Otro de los aspectos que menciona Couto (2008), es que los alumnos están acostumbrados a recibir información y reproducirla sin ninguna reflexión inicial. Por tanto, el profesor debe promover espacios de reflexión sobre las estrategias de aprendizaje, así como los objetivos conseguidos, desarrollando de este modo el aprendizaje autónomo. Además, la autora propone el uso de recursos audiovisuales y de las nuevas tecnologías, en lugar de utilizar el libro de texto como única fuente de material en el aula. Por otra parte, incita las actividades grupales, asignando diferentes tareas a cada alumno, pues a pesar de que en su tradición educativa las actividades suelen ser individuales y en silencio, “cuando el profesor introduce actividades nuevas, los alumnos suelen responder de forma muy satisfactoria porque ellos mismos demandan un cambio en la metodología que se utiliza” (Couto, 2008:189). En esta línea de ideas, Cortés Moreno (2011:12) ofrece una apreciación interesante:

Si bien es cierto que estos alumnos están habituados a un tipo de enseñanza/aprendizaje que los occidentales denominamos *tradicional*, no es menos cierto que la inmensa

mayoría respetan la figura del profesor y creen en lo que este les presenta y transmite. Por ello, una vez que el profesor se gana su confianza, los alumnos suelen aceptar las innovaciones didácticas que el profesor les propone.

Teniendo en cuenta que el estructuralismo caracteriza la metodología de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en China, lo que se traduce en que el foco del aprendizaje es la adquisición de estructuras lingüísticas, en detrimento de los contenidos culturales, el trabajo de estos últimos en el aula (imprescindible en la enseñanza comunicativa de la lengua) supone un verdadero reto para el docente de ELE en este país. Pese a esto, siguiendo el pensamiento de Cortés Moreno, la aplicación del Enfoque Comunicativo, (la cual lleva consigo la didáctica del componente cultural en el aula) no debe verse como una quimera. Por el contrario, puede hacerse adaptando sus elementos a la cultura de aprendizaje y al contexto educativo a los que está acostumbrado el alumnado chino.

4.3. La cultura hispanoamericana en el aula de ELE en China

Como se ha visto al principio de este apartado, el actual apogeo del aprendizaje y enseñanza del español en China se debe en su mayoría al interés de este país por estrechar lazos comerciales, políticos y culturales con los países hispanoamericanos. Por tanto, es de suma importancia que los alumnos chinos estén familiarizados con el vasto universo de valores, creencias, y costumbres de la región hispanoamericana, pues la mayoría de los chinos desconocen la existencia de las variedades culturales de la lengua española, y, en consecuencia, no distinguen entre España e Hispanoamérica en lo referente a lo cultural (Alfonzo de Tovar et. al., 2017). Esta situación está relacionada con la deficiente presencia de Hispanoamérica en el ámbito del español como lengua extranjera en ese país: gran parte de los profesores chinos son formados en España, y la mayoría de los manuales de ELE provienen de editoriales españolas (Moreno Fernández, 2010).

En relación con el primer punto, en su artículo *El panhispanismo en la enseñanza del español en China*, Chen (2017) presenta los resultados de una encuesta realizada a profesores universitarios chinos en diferentes ciudades. Frente a la respuesta de si habían tenido alguna experiencia internacional en algún país hispanohablante, los profesores solo mencionaron dos países: España y México (148 meses en España y 36 en México). La autora señala que estos admitieron que “la variedad peninsular influye más en ellos

gracias a sus experiencias en España, a los profesores nativos españoles, los manuales importados y los amigos peninsulares” (Chen, 2017:236). A su vez, los profesores nativos hispanoamericanos son minoría frente a los españoles. En la misma encuesta, se preguntó a los profesores chinos sobre el origen de los profesores hispanohablantes en sus lugares de trabajo. El resultado fue 19 profesores provenientes de España frente a 10 de Hispanoamérica (tres mexicanos, dos colombianos, un chileno, un cubano, un uruguayo, un peruano y un ecuatoriano).

Con respecto al segundo punto, Li (2018) presenta los resultados de una encuesta realizada a 106 alumnos chinos para valorar los contenidos culturales en cuatro manuales de ELE de nivel inicial para chinos, así como su opinión sobre la enseñanza de estos temas en el aula. A la pregunta de si el conocimiento de las culturas hispánicas presente en los manuales satisface sus necesidades en el trabajo o en la vida real, 72 de los alumnos respondieron que el contenido de los manuales es básico e insuficiente. Además, consideran que la presentación del material es poco atractiva, y sugieren combinar el contenido cultural con materiales multimedia. Asimismo, en su análisis del manual *¿Sabes? 1: manual para la enseñanza de español de estudiantes chinos* correspondiente al nivel A1-A2 del *MCER*, Alfonzo de Tovar *et. al.* (2017) concluyen que en ninguna de las unidades se incluye la cultura hispanoamericana en el componente cultural, y que su presencia se limita a tópicos en alguna actividad.

No obstante, Chen (2017) analiza el componente cultural en dos versiones del manual de ELE más utilizado en China: *Español Moderno* del mismo nivel. Mientras que en la primera versión (del año 1999), España era el foco de los contenidos culturales, en la segunda versión (del año 2014), se incluyen los países hispanoamericanos. Por tanto, si bien aún queda un largo camino por recorrer, estamos ante “el surgimiento de la consciencia del panhispanismo en la enseñanza del español en China” (Chen, 2017:233).

III. ANÁLISIS DE LA CULTURA HISPANOAMERICANA EN MANUALES DE ELE PARA SINOHABLANTES

1. Metodología del análisis de manuales

El presente análisis tiene como objetivo dar a conocer la presencia y tratamiento de los contenidos culturales hispanoamericanos en los manuales de ELE dirigidos a sinohablantes. Los resultados obtenidos permitirán identificar cuáles y qué tipo de contenidos están presentes, así como su tratamiento didáctico, para posteriormente elaborar una propuesta didáctica enfocada a solventar las carencias y puntos de mejora detectados, que permita desarrollar la competencia sociocultural en relación con el mundo hispanoamericano.

Para este fin, se ha realizado un análisis de un corpus compuesto por cinco⁶ manuales de ELE para sinohablantes correspondientes a A2-B1 del *MCER*. Estos manuales han sido elegidos teniendo en cuenta cuatro criterios. En primer lugar, se han seleccionado manuales dirigidos específicamente al alumnado sinohablante. Se ha incluido un manual elaborado por autores chinos (*Español Moderno 2*), un manual de una editorial española elaborado específicamente para alumnos sinohablantes (*¿Sabes? 2 Curso de español para estudiantes chinos*), dos manuales de editoriales españolas adaptados a alumnos de procedencia lingüística china (*Nuevo Sueña 新走遍西班牙 2* y *ELE ACTUAL 现代版 A2*), y un manual de un editorial estadounidense adaptado a alumnos chinos (*¿Cómo se dice? 2 你好西班牙语下*). En segundo lugar, se han seleccionado manuales de publicación reciente (los últimos 10 años). En tercer lugar, se ha elegido el nivel A2-B1, debido a la ausencia de análisis de manuales para sinohablantes correspondientes a este nivel, así como a la escasez de manuales dirigidos a sinohablantes de niveles superiores. Por último, se ha tenido en cuenta la disponibilidad, pues se tiene conocimiento de los manuales de editoriales españolas adaptadas a sinohablantes *ELE ACTUAL 现代版 B1* y *AULA 汉语版 2 (A2)*, sin embargo, no fue posible su adquisición.

En los anexos de este trabajo (véase anexo 1) se encuentra una descripción general de cada uno de los manuales que conforman el corpus.

⁶ En un principio el corpus estaba compuesto por seis manuales, ya que se había incluido el manual *Etapas Edición China (A2.1)* de la editorial *Edinumen* pero al no encontrarse ningún contenido cultural hispanoamericano fue eliminado del corpus.

Para realizar el análisis, se ha diseñado una ficha (véase la Figura 1.) teniendo en cuenta variables cuantitativas y cualitativas que no sólo permitan dar cuenta de cuáles son los contenidos culturales hispanoamericanos presentes en los manuales, sino también del tratamiento dado por estos en el marco de la didáctica del componente cultural en el aula de español como lengua extranjera.

Así pues, dentro de las variables cuantitativas, se han incluido el número de contenidos culturales de países hispanoamericanos en el manual, y dentro de estos, siguiendo la tipología de cultura de Miquel y Sans (1992) y Miquel (2004), cuántos pertenecen a la *Cultura con mayúsculas* o *legitimada*, y cuántos a la *cultura con minúscula* o *esencial*. Además, se ha seguido la clasificación de contenidos culturales propuesta por Simons y Six (2012), compuesta por once categorías culturales: gastronomía, geografía, lengua y literatura, sociedad, arquitectura, artes, música, ciencias, cine y espectáculo, deporte e historia. En la categoría de geografía se incluyen los países, regiones y paisajes, y en la categoría de sociedad las fiestas populares, los medios de transporte, los medios de comunicación, los fenómenos sociológicos: creencias, valores, la familia, la identidad, la economía, el sistema educativo, la comunicación no verbal, entre otros.

Por otra parte, en relación con las variables cualitativas, se ha incluido una variable sobre cuáles son los países hispanoamericanos representados en los contenidos culturales. Además, se ha tenido en cuenta si los contenidos son presentados en chino o en español, si hay un trabajo explícito con ellos y, en la misma línea de ideas, si hay una integración de los contenidos culturales y lingüísticos o, por el contrario, la cultura se presenta como un cuadro informativo y accesorio. De la misma manera, en línea con los planteamientos de Coronado (*apud* Gil Bürmann y León Abío 1998), sobre la importancia de utilizar materiales auténticos y de diferente índole (textos, materiales audiovisuales...) para promover la reflexión intercultural, se han añadido variables sobre el tipo de material utilizado, así como la destreza trabajada. Por último, se han tenido en cuenta la comparación con la cultura del alumno y la presencia de estereotipos.

Posterior a la aplicación de la ficha de análisis a cada uno de los manuales que hacen parte del corpus seleccionado, en los apartados 2 y 3, se comentan los resultados y conclusiones obtenidos.

MANUAL						
N.º de contenidos culturales hispanoamericanos						
N.º de contenidos de acuerdo con el tipo de cultura	Cultura (legitimada)			cultura (esencial)		
N.º de contenidos por categorías culturales (Lista de Simons, 2012)	Gastronomía		Arquitectura		Cine	
	Geografía		Artes		Deporte	
	Lengua y literatura		Música		Historia	
	Sociedad		Ciencias			
Países representados						
Lengua de presentación de la muestra						
Trabajo explícito de los contenidos culturales						
Integración de contenidos culturales y lingüísticos						
Destreza trabajada (Comprensión oral, escrita, expresión oral, escrita)						
Material auténtico						
Tipo de material (Texto, imágenes, audio, video)						
Comparación con el contexto cultural del alumno						
Presencia de estereotipos						

Figura 1. Ficha de análisis de manuales

2. Desarrollo y resultados del análisis

2.1 *Español Moderno 2. Nueva Edición. (2015)*

Los contenidos culturales hispanoamericanos de este manual se encuentran en el apartado de *conocimiento sociocultural* ubicado al final de cada unidad. Están escritos en chino, por lo cual no se trabaja explícitamente con ellos, ni hay una integración entre los contenidos lingüísticos y culturales. De hecho, no tienen ninguna relación con los temas trabajados a lo largo de la unidad. La cultura en este manual es presentada como una información “extra” para que los estudiantes lean (el tipo de muestra es siempre textual), después de haber visto el léxico y la gramática. Los textos no son auténticos, y tampoco van acompañados de actividades de comprensión, ni de desarrollo de actitudes interculturales (como podría ser la comparación con el contexto cultural del alumno).

El tipo de cultura predominante en el manual es la Cultura con mayúsculas o legitimada. Del total de 13 contenidos culturales, sólo 2 corresponden a la cultura esencial. Se observan las siguientes categorías de los contenidos: historia (mestizaje en América, personajes históricos, gastronomía (productos agrícolas), lengua y literatura (escritores), artes (pintores), geografía (paisajes, organización administrativa de los países, organizaciones internacionales y regionales), sociedad (agencias de noticias y periódicos), música (mariachi, bailes) y deporte (fútbol). Geografía es la categoría con más cantidad de contenidos. Por otra parte, no se ahonda en países hispanoamericanos específicos, sino que se abordan los contenidos por temáticas refiriéndose a Hispanoamérica de manera general. Así, se encuentran títulos de apartados como *Los productos agrícolas de la América Hispana*, *Personajes culturales famosos de los países hispanohablantes*, *Paisajes culturales de los países hispanohablantes* y *Personajes históricos de los países hispanohablantes*. No obstante, dentro de los contenidos, se hace alusión a Colombia, Chile, México, Perú, Venezuela, Cuba, Argentina y Ecuador.

Cabe destacar que la presentación de los contenidos culturales se hace, mayormente, ofreciendo una lista de nombres propios (a veces con imágenes), sin ningún tipo de información adicional. Este es el caso de la Unidad 3 (véase Imagen 1), en la cual se encuentran los nombres de escritores y pintores famosos del mundo hispanohablante, acompañados solamente de su año de nacimiento y su imagen correspondiente. Ocurre lo mismo en la Unidad 4 (véase Imagen 2), donde simplemente se nombran algunos paisajes

naturales hispanoamericanos, sin ninguna explicación, así como en la Unidad 5 (véase Imagen 3), en la cual se presenta una lista de agencias de noticias y periódicos de habla hispana.



Imagen 1. *Español Moderno 2* (2015) p.44.

Imagen 2. *Español Moderno 2* (2015). p.61.



Imagen 3. *Español Moderno 2* (2015). p.81.

En algunos casos, los textos incluyen una instrucción, no obstante, se trata de que el alumno traduzca el nombre en español al chino, o que busque información de tipo factual. Así, en el apartado de conocimiento cultural de la Unidad 7, se presenta una lista con nombres de organizaciones internacionales (incluyendo la OEA, la ALADI, el MERCOSUR, la UNASUR, y la ALBA), y se le pide al estudiante que complete la lista con el nombre de la organización en chino, dejando de lado aspectos como el propósito de la organización o su importancia en la región. En la Unidad 8, se presenta una lista con nombres de organizaciones regionales (en el contexto que nos atañe se vuelven a mencionar el MERCOSUR y la OEA) y la instrucción pone que el alumno busque los países miembros. En la Unidad 9, aparecen algunos paisajes culturales (Ciudad Mitad del Mundo, Machu Picchu, Pirámide del Sol y Templo Mayor), con sus respectivas fotografías, y los estudiantes deben buscar los nombres en chino, así como la ciudad donde se encuentran. En la Unidad 10, se proporciona una tabla con los nombres de algunos países hispanoamericanos, y se le pide al alumno que la rellene buscando la división administrativa de estos últimos. En la Unidad 16, se presentan algunos nombres de artistas hispanoamericanos (Fernando Botero, Frida Kahlo y Diego Rivera) y la tarea para los alumnos es que traduzcan su nombre, así como el de su obra representativa al chino. De esta manera, resulta evidente que el trabajo con los contenidos culturales dista de ser significativo.

Por otra parte, esporádicamente, se puede observar la inclusión de aspectos de la cultura hispanoamericana como telón de fondo de ejercicios gramaticales. En el ejercicio VIII de la Unidad 10, se presenta un texto con huecos para rellenar, que habla de un chico que debe recitar poemas de Rubén Darío. De igual forma, en el ejercicio XI, de la Unidad 12, que es también un ejercicio de rellenar huecos, el texto menciona algunos problemas a los que se enfrentan los migrantes urbanos en Hispanoamérica. A su vez, en el ejercicio IX de la Unidad 4, se pide a los alumnos que busquen información sobre la vida y obra de Octavio Paz y Jorge Luis Borges, y que preparen una exposición oral utilizando oraciones subordinadas de tiempo encabezadas por *cuando*.

La única ocasión en la cual algún elemento cultural hispanoamericano hace parte del texto principal que aparece al principio de cada lección es en la Unidad 6, en la cual el texto menciona al mariachi, y algunos bailes como la cumbia colombiana, la marinera peruana, la cueca chilena y el tango argentino. Sin embargo, estos son simplemente

nombrados, y de ninguna manera trabajados, ya que constituyen sólo una excusa para la presentación de léxico y estructuras gramaticales. Asimismo, el texto de la Unidad 16, se menciona las variedades diatópicas del español en la fonética, el léxico y la gramática.

En cuanto a la presencia de estereotipos, no se logró identificar ninguno. Este hecho puede estar relacionado con la presentación de la cultura en forma de listas de nombres de personas o lugares, despejadas de otra información, así como a la escasez de contenidos.

En definitiva, los contenidos del manual *Español Moderno 2* giran en torno a la gramática. La cultura, y en especial la cultura hispanoamericana, tiene un papel secundario y accesorio. Esto se evidencia en que los contenidos estén escritos en chino, por lo cual existe una disociación total entre los contenidos lingüísticos y culturales. En los pocos casos en los que están en español, se presentan de manera vaga, como pretexto para los contenidos gramaticales. Es notable la ausencia de la cultura con c minúscula o esencial, lo cual denota la poca importancia que se le da al papel de la cultura en el uso de la lengua en contextos comunicativos reales.

2.2. *¿Sabes? 2. Curso de español para estudiantes chinos. (2011)*

Al analizar este manual, se observa una ausencia absoluta de la cultura hispanoamericana. El único contenido cultural hispanoamericano presente en el manual se encuentra en el ejercicio C de la Unidad 1 (véase Imagen 4), que trata de las costumbres de Nochevieja de algunos países hispanohablantes. Los países representados son México, Chile y República Dominicana. En el ejercicio, los nombres de los países van acompañados de una imagen con su respectiva tradición de Nochevieja. Los estudiantes deben observar las imágenes, escribir preguntas sobre estas costumbres, relacionar cada costumbre con su motivo, y, por último, preparar una presentación sobre las costumbres del Año Nuevo chino. En la actividad de expresión oral de la misma unidad (véase Imagen 5), los estudiantes deben buscar información sobre una fiesta hispanohablante, y luego hacer una presentación incluyendo las fechas, costumbres y comida de esta fiesta. Debido a la inexistencia de otras actividades en el manual donde se haga referencia a algún contenido cultural hispanoamericano, la información de la ficha de análisis corresponde solamente a las dos actividades mencionadas.

En el ejercicio C, la muestra de lengua se hace con imágenes, y las instrucciones están escritas tanto en español como en chino. Al tratarse de las tradiciones de Nochevieja, el contenido pertenece a la categoría de Sociedad, y a la cultura con c minúscula. Hay una integración entre lengua y cultura, ya que en la actividad se practica la gramática de hacer preguntas con *por qué* vista en las actividades anteriores. Se compara con la cultura del alumno, al pedirle que haga una presentación en grupo sobre las costumbres de una de las fiestas más importantes en China: el Año Nuevo chino. Se trabaja también la expresión oral, en la otra actividad, en la cual los estudiantes deben preparar una presentación sobre una fiesta hispanohablante.

Cabe destacar que ningún país hispanoamericano es mencionado a lo largo de todo el manual, ni siquiera como parte de los diálogos o de las actividades, a excepción del diálogo A. de la Unidad 4, en el que una chica llamada Ting menciona que no fue a trabajar porque fue a Buenos Aires. Lo mismo ocurre en el diálogo A. de la Unidad 10, en el cual se menciona que los padres de un chico llamado Daniel vendrán de Argentina. Estos son los únicos dos casos en los que se alude a un país hispanoamericano, ya que todos los apartados de las unidades (diálogos, comprensión lectora, producción escrita, expresión oral, cultura...) tienen como contexto la sociedad española.

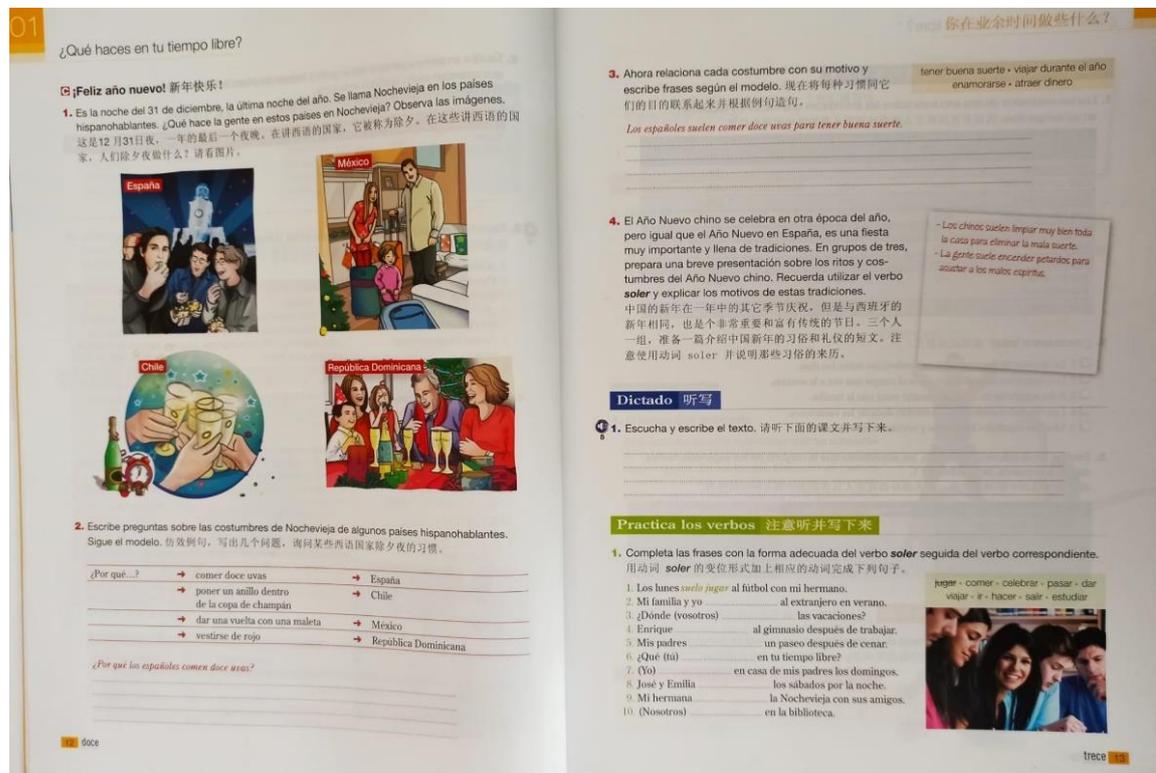


Imagen 4. ¿Sabes? 2. Curso de español para estudiantes chinos (2011) pp.12-13

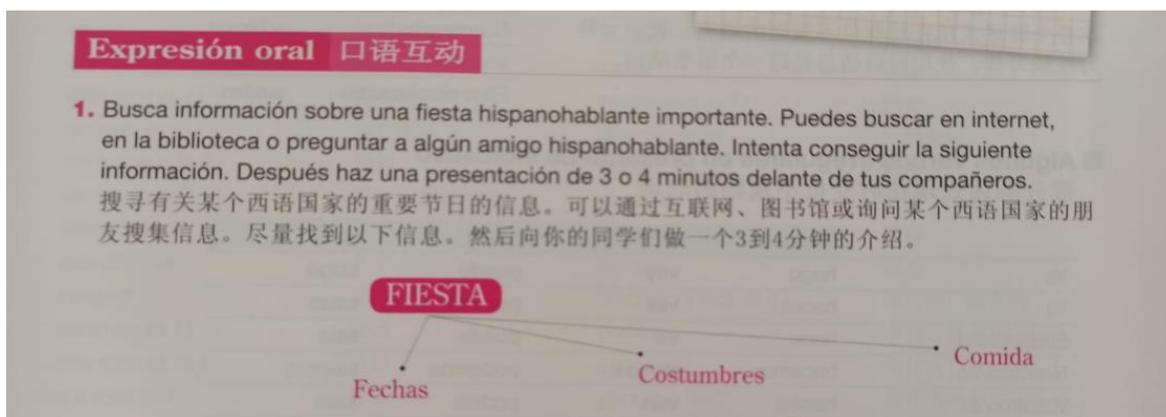


Imagen 5. ¿Sabes? 2. Curso de español para estudiantes chinos (2011)

2.3. *Nuevo Sueña* 新走遍西班牙 2. (2017)

Los contenidos culturales hispanoamericanos de este manual son notoriamente escasos. De las 10 unidades que componen el manual, solo en 4 de ellas se hace referencia a algún aspecto de la cultura hispanoamericana. Cabe destacar que el nombre del manual en chino es *新走遍西班牙* *xīn zǒu biàn xī bān yá*, lo que en español se traduce como “Viaja por toda España”, por lo cual ya el título indica que el manual estará centrado en el país peninsular.

El tipo de cultura predominante es la Cultura con mayúsculas, pues de los 9 contenidos del manual, solo hay una actividad relacionada con la cultura con minúsculas, la cual pide a los alumnos que busquen cómo se celebran las fiestas hispanas. A su vez, las categorías culturales presentes son: geografía (las ciudades de Antigua y Ciudad de México, accidentes geográficos en Hispanoamérica, el Parque Nacional del Chicamocha en Colombia), lengua y literatura (García Márquez, Vargas Llosa, el microrrelato *El Dinosaurio*), sociedad (fiestas hispanas), música (música y bailes latinoamericanos), cine (Salma Hayek), historia (Eva Perón), siendo, geografía, la categoría con mayor cantidad de contenidos. Los países representados son Colombia, México, Perú, Guatemala, Argentina, Venezuela, Chile, Cuba y Ecuador.

Entre los tipos de actividades encontrados, está la observación de fotografías, preguntas sobre los lugares o personajes de las fotografías y la posterior comprobación de las respuestas con un audio. Así, la primera actividad de la Unidad 1, muestra fotografías de algunos personajes famosos y ciudades hispanoamericanas, y los alumnos deben escribir el nombre de los personajes y lugares conocidos para luego comprobar sus

respuestas después de escuchar un audio. De igual manera, en la actividad 20 de la misma unidad, se presentan fotografías de algunos accidentes geográficos en Hispanoamérica (el río Amazonas, la cordillera de los Andes...) y deben escribir el nombre junto a cada fotografía. Además, está la lectura de un texto, con preguntas posteriores e instrucciones para ampliar la información.

En cuanto al tipo de material, hay tanto textos, como imágenes, y audio, sin embargo, no hay ningún material auténtico. Las actividades de los contenidos desarrollan la comprensión oral y escrita, y también la expresión oral, además refuerzan los contenidos lingüísticos de la unidad. No han sido identificados estereotipos.

En relación con la comparación con el contexto cultural del alumno, solo hay dos actividades que la incentivan; Por un lado, en el apartado *Maneras de vivir* de la unidad 7, tras leer e investigar sobre la música latinoamericana y los instrumentos que utiliza, los alumnos deben responder cómo es la música de su país y los instrumentos utilizados. Por otro lado, en el apartado *Maneras de vivir* de la unidad 5, se pide a los alumnos que busquen personajes de leyendas tradicionales hispanoamericanas, y luego establecer semejanzas y diferencias con los personajes de su país.

Con respecto a la lengua de presentación, todos los contenidos están escritos en español. En algunas ocasiones, hay un tratamiento explícito de contenidos culturales, mientras que, en otros, sirven meramente de marco para algún ejercicio gramatical, como es el caso de ejercicio 5 de la Unidad 1, que consiste en elegir entre el verbo ser/estar para completar frases sobre “curiosidades del mundo hispano” o la actividad 14 de la Unidad 1, en la cual los estudiantes deben utilizar estructuras comparativas y adjetivos para comparar algunas ciudades hispanoamericanas, sin tener mayor apoyo que algunas fotografías.

2.4. ¿Cómo se dice? 2 你好西班牙语下(2018)

En este manual hay una presencia abundante de contenidos culturales hispanoamericanos. Se ha identificado un total de 49 referencias de los países Venezuela, Cuba, Colombia, México, Perú, Ecuador, Paraguay, Chile, Argentina, Bolivia y Uruguay. La forma de presentación de los contenidos es bastante esquemática. En primer lugar,

cada unidad tiene un apartado titulado *Rincón literario* en el cual se introduce un escritor hispanoamericano y posteriormente se realizan actividades de comprensión de lectura sobre algún texto de ese escritor. Algunas veces los textos son adaptados, mientras que en otras se trabaja con la obra original. Se encuentran textos de los siguientes autores: José Martí (Cuba), Margit Frenk Freund (México), Manuel Gutiérrez Nájera (México), Gabriela Mistral (Chile), Germán Arciniegas (Colombia), Vicente Riva Palacio (México) y Horacio Quiroga (Uruguay).

En segundo lugar, cada unidad contiene otro apartado llamado *El mundo hispánico y tú*, en el cual se hace una presentación general de los países hispanoamericanos, incluyendo aspectos como sus ciudades más importantes, su música o su gastronomía. Cada unidad se centra en un país hispanoamericano, y a veces en dos. *El mundo hispánico y tú* de la unidad 12 presenta Perú y Ecuador, y el de la unidad 15, Paraguay y Argentina. Por otro lado, hay unos recuadros titulados *¿Lo sabía Ud.?* a lo largo de todo el manual, en los cuales se ofrece información de aspectos culturales hispanoamericanos relacionados con la temática de la unidad. Así, por ejemplo, en un *¿Lo sabía Ud.?* de la unidad 13 que trabaja la temática de ir de compras, mencionan que en los países hispanohablantes los vendedores suelen tutear a los clientes para mostrarse más cercanos.

Se han encontrado 29 contenidos de Cultura (legitimada) y 20 de cultura (esencial). La mayoría de los contenidos (16) corresponde a la categoría de *Sociedad*, seguida por *Lengua y Literatura*, con 10 contenidos, teniendo en cuenta que se trabaja con textos de escritores hispanoamericanos en cada unidad del manual. Es sorprendente la amplia cantidad de contenidos de cultura (esencial), pues en los manuales, suelen ser escasos. No obstante, todos se encuentran en los recuadros de *¿Lo sabía Ud.?*, escritos en chino, sin actividades asociadas a ellos, y por lo tanto desintegrados de la lengua, dotados de una función meramente informativa. Asimismo, presentan un exceso de generalización al referirse siempre a “los países hispanohablantes”. En la Imagen 6. el recuadro señala que “en la mayoría de los países hispanohablantes”, los precios de la gasolina son muy caros para los jóvenes, y que por lo tanto prefieren las motos. De igual forma, el recuadro de la Imagen 7., pone que en varias ciudades de países hispanohablantes hay tiendas de ropa de alta gama, pero que “la mayoría de las personas” todavía prefiere comprar la ropa a su medida en las sastrerías. Como aspecto positivo, cabe destacar que los *¿Lo sabía*

Ud.? siempre promueven la reflexión intercultural, al pedirle a los alumnos que contrasten la información con su contexto cultural.

¿Lo sabía Ud.? 您知道吗?
在大多数西班牙语国家，汽车价格对年轻人来说过高，加上耗油量大，所以他们更喜欢摩托车。
▶ 你所在的城市里，年轻人最喜欢使用哪种交通工具出行?

Imagen 6. ¿Cómo se dice? 2 (versión china). (2018) p.66.

¿Lo sabía Ud.? 您知道吗?
在许多西班牙语国家的城市里都有高档的时装店，但大多数人还是喜欢请裁缝量体裁衣。
▶ 你所在的城市中，人们喜欢买成衣还是定做服装呢?

Imagen 7. ¿Cómo se dice? 2 (versión china). (2018) p.93.

Si bien los *¿Lo sabía Ud.?* están escritos en chino, tanto el apartado *Rincón literario* como *El mundo hispánico y tú* están escritos en español. En el *Rincón literario* se trabaja la destreza de comprensión escrita, y en *El mundo hispánico y tú*, la expresión oral, ya que después de presentar la información del país, se presentan unas preguntas de reflexión que los alumnos deben discutir en grupos de tres. El tipo de material para presentar los contenidos culturales es entonces siempre un texto, que, en el caso del *El mundo hispánico y tú*, se acompaña también de imágenes (véase Imagen 8).

Bolivia 玻利维亚

Bolivia tiene dos capitales: La Paz, situada a 12 000 pies de altura, es la capital administrativa. Sucre es la capital política. Bolivia cuenta con 1.098.000 kilómetros cuadrados, pero apenas puede explotar sus riquezas naturales porque no tiene salida al mar y su territorio es muy montañoso. Los indios quechua y aymará, que constituyen más de la mitad de su población, mantienen su cultura y sus lenguas tradicionales. El resto de la población lo constituyen las personas de ascendencia europea y los mestizos.

 La Plaza Murillo está en el lugar más céntrico de la ciudad y está dedicada a don Pedro Domingo Murillo, patriota y precursor de la lucha por la independencia. En la plaza está el Palacio Presidencial.

 Una manada de alpacas parece en las montañas de Bolivia. La alpaca pertenece a la familia de las llamas. La llama se usa principalmente como animal de transporte, mientras que la lana (E) de la alpaca se utiliza para hacer alfombras y diferentes artículos de ropa.

 La música boliviana se toca con instrumentos típicos del altiplano, como la quena, que es una flauta de caña, y el charango, un instrumento de cuerdas hecho con el cuerpo del armadillo.

Ruinas milenarias
Tiahuanaco es un importante sitio arqueológico precolombino situado en el oeste de Bolivia. Las ruinas de esta antigua (古代的) ciudad están cerca del lago Titicaca. Las esculturas típicas de Tiahuanaco son como columnas de piedra, con ojos enormes y cuadrados (方形的).

Ahora, dime...
请组成三人小组，轮流提问并回答下列问题。
1. Se ha dicho que Paraguay es el corazón (心脏) de Sudamérica. Mira un mapa y di por qué es eso.
2. Piensa en el guaraní. ¿Hay alguna región de este país donde la gente cambie de un idioma a otro normalmente?

Imagen 8. ¿Cómo se dice? 2 (versión china). (2018) p.161.

Por otra parte, al final de cada unidad, hay un apartado titulado *Autopruueba*, en el cual los alumnos evalúan su proceso de aprendizaje referente a los contenidos de la

unidad. En este, también hay un apartado dedicado a la cultura, con preguntas sobre la información encontrada en los recuadros de *¿Lo sabía Ud.?* y la sección *El mundo hispánico y tú*. Si bien se trata de una actividad sencilla con preguntas de tipo factual abiertas y de rellena huecos, ilustra la importancia que le otorga al manual a los contenidos culturales en el aprendizaje del español.

En definitiva, el manual *¿Cómo se dice? 2* (versión china) presenta una cantidad exhaustiva de contenidos culturales hispanoamericanos. No obstante, deja mucho que desear en cuanto a su tratamiento. La cultura se presenta de forma enciclopédica, con una función meramente informativa. En el caso de los recuadros de *¿Lo sabía Ud.?* que contiene aspectos de la cultura con minúsculas o esencial, estos están escritos en chino y llenos de generalizaciones. A excepción de los textos no adaptados del *Rincón literario*, no se utilizan materiales auténticos, ni audiovisuales para trabajar el componente cultural de una manera más lúdica.

2.5. ELE ACTUAL 现代版 A2. (2017)

Los contenidos culturales de este manual se encuentran en su mayoría en el apartado *Descubre España y América Latina*, ubicados al final de cada unidad, sin embargo, también hay algunos contenidos en las otras secciones de la unidad. En total se identificaron 11 contenidos culturales hispanoamericanos, todos escritos en español, de los cuales 9 corresponden a la Cultura con mayúsculas (legitimada) y 2 a la cultura con minúsculas (esencial). Los países representados son Uruguay, México, Ecuador, Colombia, Venezuela, Argentina y Perú. Las categorías a las que pertenecen son gastronomía (algunas comidas y bebidas hispanas), geografía (Montevideo, las islas Galápagos), lengua y literatura (dos textos de Eduardo Galeano, un cómic de Maitena, la biografía de García Márquez), sociedad (el Día de los Muertos), cine (nombres de películas hispanas) e historia (Simón Bolívar, la sociedad Inca).

La categoría con mayor número de contenidos (4) es lengua y literatura. Así, en el *Descubre España y América Latina* de la unidad 4, después de presentar un texto sobre la ciudad de Montevideo, hay un extracto del libro de Eduardo Galeano *Nosotros decimos no*, que habla sobre Montevideo y sobre el cual se hace una actividad de comprensión de lectura. En el mismo apartado de la unidad 14, hay una actividad con un cómic de la

historietista argentina Maitena. En los materiales complementarios de la misma unidad, hay otra actividad de comprensión de lectura con el texto *Introducción a la historia del arte* de Eduardo Galeano. De esta manera, se aprecia que el manual hace uso de materiales auténticos, trabajando con textos de escritores hispanoamericanos.

De los dos contenidos correspondiente a la cultura con minúsculas (esencial), uno se encuentra en el *Descubre España y América Latina* de la unidad 7, que trata sobre la manera como los mexicanos celebran el Día de los Muertos. Este también es el único contenido en el que hay una comparación con el contexto cultural de los alumnos, al preguntarles cómo se celebra ese día en su país. El otro, está en la unidad 3, que introduce algunas comidas de países hispanos a partir de unas fotografías, y luego pregunta a los alumnos si han probado alguna vez bebidas como el tequila o el mate.

En este manual hay un trabajo explícito de los contenidos culturales, y también hay una integración de los estos con los contenidos lingüístico, pues van ligados a actividades para fomentar la práctica lingüística, desarrollando las destrezas de comprensión escrita y expresión oral. Además, hay coherencia entre los contenidos presentados y las temáticas de las unidades donde se encuentran. Por ejemplo, en la unidad 9, que trabaja el pretérito indefinido para contar la vida de una persona, hay una actividad de expresión oral, en la que los estudiantes deben leer la biografía de García Márquez, adivinar de qué persona se trata, y luego contársela a su compañero haciendo uso de este tiempo verbal. Asimismo, en la unidad 15, se presenta un texto sobre los incas para trabajar el pretérito imperfecto.

Si bien este manual logra integrar adecuadamente la lengua y la cultura, la escasez de contenidos culturales hispanoamericanos es evidente. A pesar de que cada unidad tiene un apartado dedicado especialmente a aspectos socioculturales de España y América Latina, son muy pocos los contenidos correspondientes a esta región. Además, se echa de menos el uso de materiales audiovisuales, ya que los contenidos siempre se transmiten a través de textos escritos y/o imágenes. Por otro lado, no se encontraron estereotipos que ocasionen malentendidos sobre los países hispanoamericanos.

3. Conclusiones del análisis

Con base en el análisis cuantitativo y cualitativo de cada uno de los manuales que componen el corpus, a continuación, se presenta una serie de conclusiones generales sobre la presencia y tratamiento de los contenidos culturales hispanoamericanos derivadas de los resultados obtenidos.

En primer lugar, se aprecia que, a excepción de *¿Cómo se dice? 2*, hay una escasez de contenidos culturales referentes a países hispanoamericanos en todos los manuales. Es sorprendente el caso del manual *¿Sabes? 2*, en el cual sólo fue identificado un contenido a lo largo de sus 175 páginas. En cuanto al tipo de cultura, la distribución de contenidos dista de ser equilibrada, pues nuevamente a excepción de *¿Cómo se dice? 2*, los contenidos de la Cultura con mayúsculas (legitimada) sobrepasan en gran medida los de la cultura con minúsculas (esencial). Por tanto, a pesar de ser de publicación reciente, estos manuales evidencian una concepción enciclopédica del componente cultural, y no como un conjunto de conocimientos que abarcan códigos y comportamientos culturales de las sociedades que hablan la lengua meta (en este caso los países hispanohablantes), que resultan imprescindibles para desenvolverse en situaciones comunicativas reales, tal como es sugerido por el *MCER* y el *PCIC*.

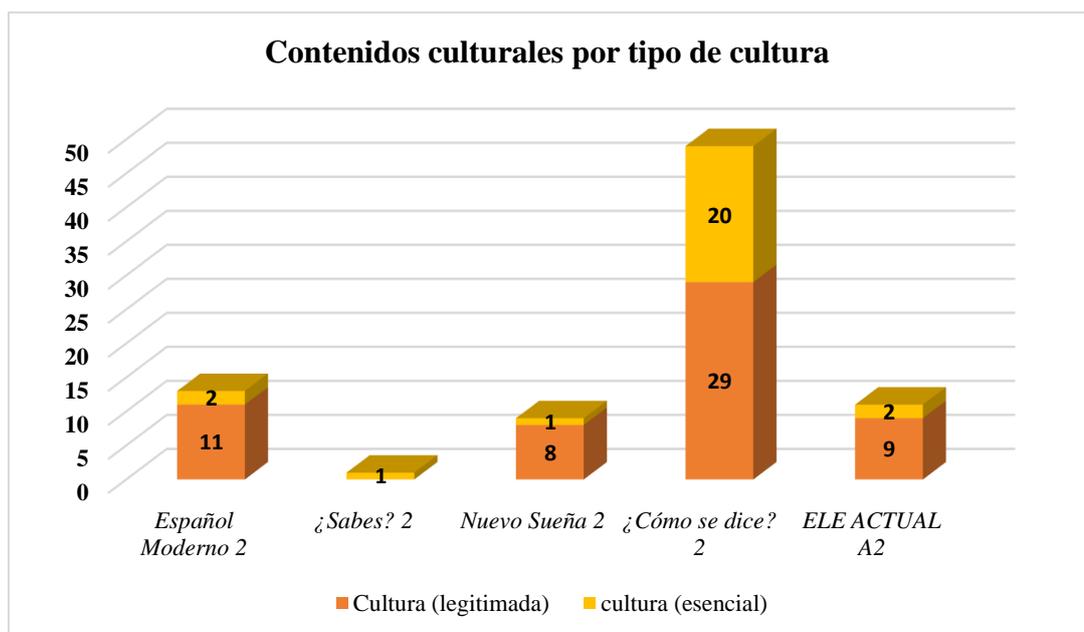


Figura 2. Contenidos culturales por tipo de cultura

A pesar de la gran cantidad de contenidos de cultura con minúsculas (esencial) en el manual *¿Cómo se dice?* 2, es importante señalar que estos están escritos en chinos en recuadros que cumplen una función meramente informativa bajo un formato de *Sabías qué*.

En segundo lugar, se observa que la categoría temática dominante en los manuales es la de *Sociedad*. Esto es debido a que el manual *¿Cómo se dice?* 2, presenta un total de 16 contenidos correspondientes a esta categoría. No obstante, *Español Moderno 2* sólo tiene dos contenidos de *Sociedad*. Asimismo, el resto de los manuales cuenta con un solo contenido perteneciente a esta categoría, lo que concuerda con los pocos contenidos de cultura con minúsculas (esencial) en el corpus de manuales. Después de *Sociedad*, las categorías con mayor tipo de contenidos son *Geografía*, seguida de *Lengua y literatura*. De esto se concluye que la cultura hispanoamericana en estos manuales se asocia mayormente a descripciones de ciudades principales y de paisajes naturales, así como a escritores hispanoamericanos.

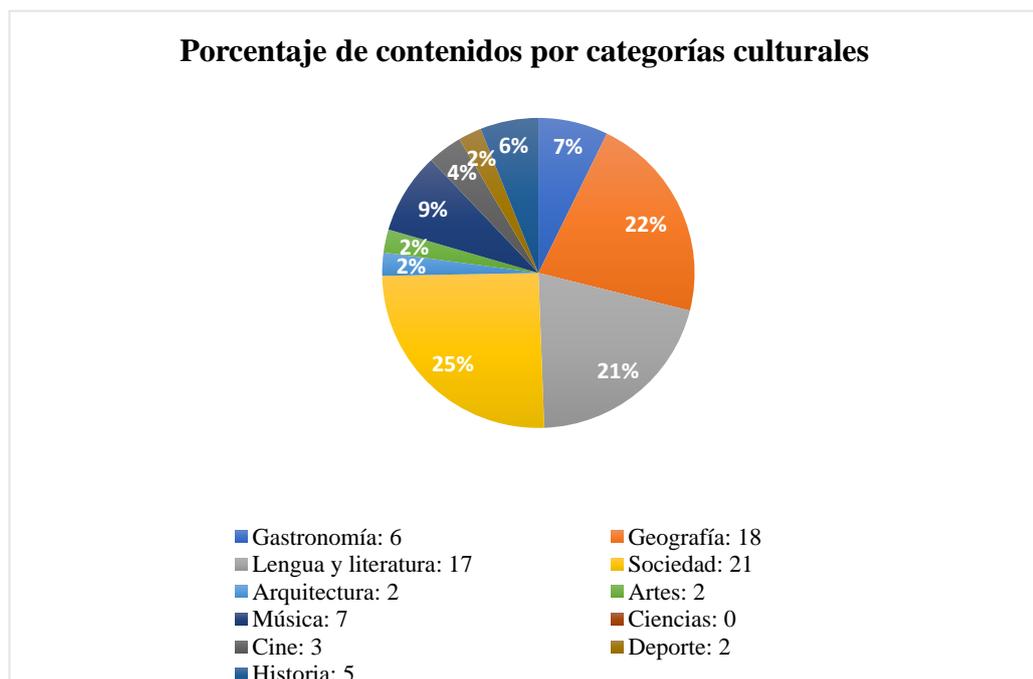


Figura 3. Porcentaje de contenidos por categorías culturales

En cuanto a los países representados, a excepción del manual *¿Sabes?* 2, cuyo único contenido cultural hispanoamericano hace referencia a México, Chile y República Dominicana, el resto de los manuales representa los países hispanoamericanos de manera homogénea. Si bien en ninguno se representa el total de los 17 de países, hecho totalmente

normal, pues es imposible abarcar tanto en tan pocas páginas, no hay una superposición de un país sobre otro dentro de los países escogidos. Cabe destacar que *¿Cómo se dice?* 2 es el manual con mayor variedad de países (11), ya que como se ha mencionado en el análisis individual de este manual, el apartado cultural de cada unidad es dedicado a uno o dos países hispanoamericanos.

Por otra parte, el manual con peor tratamiento de los contenidos culturales es también el manual más utilizado por los alumnos chinos que aprenden español como lengua extranjera: *Español Moderno 2*. En este manual, los contenidos culturales se presentan al final de la unidad en chino, por lo cual no hay un trabajo explícito con ellos, ni mucho menos una integración de estos con los contenidos lingüísticos. Para este manual, la gramática es el componente más importante y la cultura hispanoamericana queda relegada a un segundo plano. En el resto de los manuales, si hay un trabajo explícito con los contenidos, y una integración de la lengua con la cultura. Esto se debe a que, a diferencia de *Español Moderno 2* (redactado por profesores chinos para una editorial china), son manuales editados en España (Estados Unidos en el caso de *¿Cómo se dice?* 2), y, por lo tanto, diseñados teniendo en cuenta un enfoque comunicativo.

No obstante, en los manuales la muestra de lengua para trabajar los contenidos es siempre un texto. Hay también presencia de imágenes, pero estas cumplen un papel suplementario para ilustrar la información presente en los textos, por lo cual no son utilizadas por sí solas como herramienta didáctica. Al no haber otro tipo de recursos, la destreza más trabajada en las actividades con contenidos culturales es la comprensión escrita, seguida de la expresión oral. Así pues, se evidencia una carencia de materiales audiovisuales, tan importantes como muestras auténticas de lengua para desarrollar la interculturalidad, y que también juegan un papel esencial en la motivación de los alumnos. A excepción de *Español Moderno 2* y *¿Sabes?* 2, que no tienen materiales auténticos, las muestras de lengua auténticas de los otros son todas textos escritos.

De igual manera, es importante resaltar la carencia de actividades que promuevan una reflexión intercultural, a través de la concienciación e interpretación de las diferencias entre ambas culturas, fomentando la empatía y la superación de estereotipos. Con respecto a esto último, cabe destacar la ausencia de estereotipos en los manuales, aspecto

posiblemente relacionado con los pocos contenidos existentes, así como a su tratamiento de tipo factual.

Ante las conclusiones expuestas en los párrafos anteriores, queda evidenciada la escasez de contenidos culturales hispanoamericanos, así como las carencias en su tratamiento en los manuales de ELE para sinohablantes. Así pues, la propuesta didáctica encontrada en la siguiente sección busca servir de guía para solventar dichas carencias, mediante el diseño de actividades que fomenten el desarrollo de la competencia sociocultural del alumnado sinohablante en relación con los países hispanoamericanos.

IV. PROPUESTA DIDÁCTICA

A raíz de los resultados obtenidos en el análisis de manuales de ELE para sinohablantes discutidos en el apartado anterior, y teniendo en cuenta los principios teóricos derivados de la revisión bibliográfica expuestos en el marco teórico del presente trabajo, se presenta a continuación una propuesta didáctica para trabajar contenidos culturales hispanoamericanos teniendo como público al alumnado sinohablante.

La propuesta didáctica se compone de cuatro secuencias didácticas orientadas al desarrollo del componente sociocultural en torno a la realidad hispanoamericana: *¡A comer arepas!*, *Sonidos latinos*, *¡Hola! ¿Qué tal?* y *Alfombras guatemaltecas*. Las secuencias no guardan continuidad entre sí, sino que han sido diseñadas de manera que el profesor pueda utilizarlas en un curso de ELE para sinohablantes cuando lo considere apropiado. Teniendo en cuenta que el vasto universo cultural que caracteriza a los países hispanoamericanos, esta propuesta no pretende de ninguna manera ser exhaustiva. Por el contrario, pretende humildemente servir de ejemplo sobre cómo podrían trabajarse estos contenidos con alumnos sinohablantes. El grupo meta al que va dirigida corresponde a alumnos chinos (tanto jóvenes como adultos) de un nivel comprendido entre el A2 y el B1, que cursan cursos de ELE en China.

Los contenidos de las secuencias han sido escogidos con base en los resultados del análisis de manuales, así como en los contenidos culturales propuestos por el *MCER* y el *PCIC*. Así, se han tenido en cuenta contenidos con escasa presencia en estos últimos como la gastronomía, la música, la comunicación no verbal y las fiestas religiosas. Del análisis de manuales se extrajo que, a excepción de un manual, la mayoría de los contenidos culturales pertenecían a la Cultura con mayúsculas o legitimada. Por tanto, en la propuesta didáctica se ha optado por trabajar contenidos de cultura con minúsculas o esencial. De la misma manera, al escoger estos contenidos se ha considerado el nivel de desconocimiento que puedan tener los alumnos chinos, en vista de la gran distancia cultural entre China e Hispanoamérica. Es probable, por ejemplo, que no estén familiarizados con la comunicación no verbal de los países hispanoamericanos ni con sus festividades religiosas.

En cuanto a la tipología de actividades, se han diseñado actividades que combinen varias destrezas lingüísticas. Al provenir de una tradición educativa estructuralista, los alumnos chinos suelen tener dificultades con las destrezas de comprensión y expresión oral. De hecho, el análisis de manuales constató que la mayoría de los contenidos culturales tienen como vehículo de transmisión productos textuales. Por tanto, se ha querido reforzar la expresión oral de los alumnos, ya que por su tradición educativa no están muy acostumbrados a este tipo de actividades. Sin embargo, se han tenido en cuenta sus particularidades como aprendientes de lengua, al plantear las actividades orales en parejas o en pequeños grupos, de manera que resulte más cómodo para los alumnos expresarse libremente reduciendo la presión producto del temor a perder cara o a no querer llevarse el protagonismo de la clase. Así pues, se han priorizado actividades colaborativas para fomentar un ambiente más distendido, complementándolas con las actividades de trabajo individual, a las que están más acostumbrados. A su vez, no se han incluido ejercicios de juego de roles, tan comunes para el trabajo de la comunicación no verbal, ya que, por su estilo de aprendizaje reflexivo-teórico podrían resultar incómodas y repentinas para los alumnos.

Por otra parte, al final de cada secuencia se ha dispuesto una pequeña actividad de reflexión sobre el proceso de aprendizaje, pues tal como sugiere Couto (2008), es importante incentivar este tipo de actividades teniendo en cuenta que los alumnos chinos están acostumbrados a recibir información por parte del profesor y reproducirla sin ningún tipo de reflexión.

En las secuencias didácticas se ha hecho hincapié en el uso de materiales diferentes a los textos, como imágenes, audios y videos, no sólo para incrementar la motivación, sino también para que los alumnos tengan contacto con muestras reales de lengua. Además, con respecto a las temáticas elegidas, se ha adaptado su tratamiento al relacionar los contenidos con la cultura china, de manera que el trabajo de los contenidos socioculturales hispanoamericanos no sea concebido como lejanos a ellos, incentivándolos a desarrollar actitudes interculturales y de superación de estereotipos. Así, siguiendo los planteamientos de Miquel y Sans (1992), Guillén Díaz (2004) y Bravo-García (2018), sobre la importancia de fomentar actividades de comparación de la cultura meta con la propia, todas las secuencias contienen actividades de reflexión y comparación con la cultura china.

Con la propuesta didáctica se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Familiarizar a los estudiantes chinos con aspectos de la cultura hispanoamericana desconocidos para ellos.
- Trabajar el componente sociocultural hispanoamericano para sinohablantes, usando muestras de lengua auténticas.
- Fomentar actividades de expresión oral para el trabajo de contenidos culturales teniendo en cuenta la cultura de aprendizaje china.
- Desarrollar el perfil de hablante intercultural del alumnado sinohablante con el mundo hispanoamericano mediante actividades de empatía y reflexión intercultural.

Antes de cada secuencia didáctica, se presenta una ficha introductoria que contiene el nombre, el nivel, los objetivos, las destrezas, los contenidos, los destinatarios, las dinámicas, la duración y los materiales necesarios para su ejecución. Posteriormente, se presenta el desarrollo de la secuencia con la temporalización de cada actividad y algunas indicaciones que el profesor puede tener en cuenta al momento de llevar a cabo las actividades.

Al final de cada secuencia, el alumno cuenta con una pequeña y sencilla actividad de autoevaluación que le permitirá evaluar rápidamente su aprendizaje durante su desarrollo. Es importante que el profesor tenga en cuenta los resultados de esta autoevaluación pues resultarán de gran ayuda para identificar y solventar carencias en futuras ocasiones. Además, el profesor debe estar atento a lo largo del desarrollo de la secuencia a la actitud de los alumnos y a sus inquietudes o dificultades. De la misma manera, el profesor debe esforzarse por crear un ambiente en el aula que fomente un proceso de aprendizaje libre de tensiones. Al haber varias actividades de expresión oral en parejas o en pequeños grupos, el profesor debe supervisar constantemente y verificar que las actividades se estén llevando a cabo sin complicaciones, y en caso contrario, brindar la orientación que sea necesaria.

Por motivos de espacio, se ha decidido incorporar en el cuerpo de este TFM las fichas descriptivas y el desarrollo de las cuatro secuencias didácticas, mientras que las fichas del alumno con sus respectivas actividades se pueden consultar en los anexos de

este trabajo (anexo 3, anexo 4, anexo 5 y anexo 6). A continuación, se encuentran las fichas descriptivas y el desarrollo de las secuencias.

Secuencia 1	¡A comer arepas!
Nivel	A2-B1
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Conocer el origen y la importancia de la arepa para la sociedad colombiana y venezolana. ▫ Promover la reflexión intercultural en relación con la gastronomía. ▫ Aprender léxico de ingredientes y verbos utilizados en la cocina. ▫ Reconocer el uso del modo imperativo para dar instrucciones.
Destrezas	Comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Saberes y conocimientos socioculturales: la arepa como alimento fundamental en la dieta de los colombianos y venezolanos, origen de la arepa, pasos para elaborar la arepa. ▫ Nociones específicas: alimentos y verbos relacionados con la cocina. ▫ Género discursivo: la receta. ▫ Funciones: dar instrucciones. ▫ Gramática: el modo imperativo.
Destinatarios	Jóvenes y adultos chinos.
Dinámicas	Individual, parejas, grupos de 3.
Duración	Aproximadamente 120 minutos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Episodio 3 - <i>La arepa</i> del Podcast <i>Con o sin cubiertos</i> encontrado en https://radiopublic.com/con-o-sin-cubiertos-Gbrnr5/s1!1b4ca ▫ Tiras con la receta de las arepas colombianas encontrada en https://www.sweetysalado.com/2012/11/sweet-y-salado.html ▫ Conexión a internet. ▫ Ficha del alumno.

Desarrollo de la secuencia:

Actividad 1 (15 minutos): Esta actividad de carácter introductoria busca familiarizar a los alumnos con la temática de las arepas. En la actividad 1.1 el profesor comienza preguntándoles a los alumnos si conocen la comida colombiana o venezolana, con el fin

de activar su conocimiento previo. En la actividad 1.2 los alumnos observan la imagen de la arepa, y se plantean unas preguntas de reflexión que los alumnos deben responder en parejas, para luego socializar las respuestas con el grupo clase. La actividad 1.3 es una actividad de trabajo del léxico presente en el audio de la actividad 2 que pueda suponer cierta dificultad. En esta actividad, los alumnos deben relacionar las palabras con su imagen o definición correspondiente. En caso de presentar dificultades, el profesor puede incitar a los alumnos a que usen el diccionario, en aras de promover la autonomía del aprendizaje.

Actividad 2 (30 minutos): Esta es una actividad de comprensión oral. Antes de colocar el audio, es importante que los alumnos lean primero las preguntas, previendo alguna duda en el planteamiento de estas. Estas actividades se desarrollan de manera individual. Para la actividad 2.1. y 2.2. el profesor coloca el episodio 3 - *La arepa* del Podcast *Con o sin cubiertos* desde el minuto 5:01 hasta el minuto 10:11. Dependiendo del desarrollo de la actividad, el profesor puede llevar a cabo dos o tres escuchas. Una escucha inicial, otra para responder las preguntas y la última para comprobar las respuestas. Debido a la extensión del audio, el profesor puede detenerlo para que los alumnos respondan las preguntas con calma. La actividad 2.1 es una actividad de verdadero/falso y la 2.2. son dos preguntas abiertas. Para la actividad 2.3, el profesor debe colocar el audio desde el minuto 22:37 hasta el 22:57. En esta actividad, se presentan imágenes de arepas, y los alumnos deben escribir debajo de cada imagen si son colombianas o venezolanas. Por último, la actividad 2.4. es una actividad de reflexión para realizarse en grupos de 3 sobre la importancia de la arepa para los colombianos y venezolanos a tal punto que existen canciones sobre esta.

Actividad 3 (20 minutos): En esta actividad, se introduce la receta de la arepa para luego trabajar el modo imperativo. En la actividad 3.1. se presentan los ingredientes con algunas imágenes. Los alumnos deben determinar si falta la imagen de algún ingrediente. Esta actividad se realiza de manera individual. Luego, el profesor puede preguntarles a los alumnos si conocen estos ingredientes, ya que ingredientes como la manteca o el queso no son habituales en la dieta de los chinos. En la actividad 3.2. los estudiantes deben observar las imágenes de los pasos de preparación de las arepas, y con base en estas ordenar la receta. Para esto el profesor divide la clase en grupos de 3, y le da tiras con los

pasos de las recetas a cada grupo para que las ordenen. Luego, los alumnos deben subrayar los verbos en la receta, y reflexionar sobre el uso de este modo verbal.

Actividad 4 (10 minutos): Esta es una actividad de consolidación gramatical que se realiza de forma individual. Se trata de un ejercicio de rellena huecos en el cual deben completar las frases con la conjugación de los verbos en el modo imperativo. Con este ejercicio, se utilizan ejercicios formales propios de los métodos estructuralistas y del estilo de aprendizaje de los sinohablantes. En el recuadro no están incluidas las conjugaciones para los verbos irregulares pues la secuencia prioriza el trabajo del componente sociocultural y no la rigurosidad gramatical. No obstante, el profesor puede intervenir para ampliar la información sobre el imperativo presentada en el recuadro en caso de considerarlo necesario.

Actividad 5 (5 minutos): Esta actividad se realiza en parejas. Se presenta a los alumnos dos imágenes de platos chinos parecidos a las arepas, y estos deben reflexionar sobre las diferencias y similitudes con respecto a las arepas. Por medio de esta actividad, se pretende que los alumnos perciban que, a pesar de tratarse de culturas tan lejanas, existen puntos de encuentro en cuestiones tan cotidianas como los productos gastronómicos, promoviendo así la construcción de la interculturalidad.

Actividad 6 (10 minutos): Esta es una actividad que puede hacerse en parejas o en grupos de 3. Al igual que la anterior, es una actividad de reflexión mediante la cual los alumnos pueden dar sus opiniones sobre la arepa e identificar qué plato chino es esencial en la dieta de los chinos del modo que la arepa lo es para los colombianos y venezolanos.

Actividad 7 (25 minutos): Esta actividad consiste en una producción escrita para hacer en parejas, en la que los alumnos deben buscar las recetas de las pupusas salvadoreñas y las gorditas mexicanas (alimentos similares a las arepas), y escribir su receta utilizando el imperativo. Así pueden conocer que este tipo de plato también puede encontrarse en otros países hispanoamericanos con ligeras variaciones.

Actividad 8 (5 minutos): Esta es una pequeña actividad de autoevaluación para que los alumnos valoren su experiencia a lo largo de la secuencia didáctica, así como la asimilación de los contenidos.

Secuencia 2	Sonidos latinos
Nivel	A2
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Acercar a los alumnos a la música hispanoamericana. ▫ Conocer algunos instrumentos usados en la música hispanoamericana. ▫ Comparar los instrumentos hispanoamericanos con los chinos. ▫ Reflexionar sobre la principal actividad de entretenimiento en ambas culturas.
Destrezas	Comprensión oral, expresión oral
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Referentes culturales: géneros de la música popular hispanoamericana. ▫ Saberes y conocimientos socioculturales: el baile como actividad de ocio. ▫ Nociones específicas: instrumentos musicales, géneros musicales. ▫ Gramática: perífrasis soler+infinitivo.
Destinatarios	Jóvenes y adultos chinos.
Dinámicas	Individual, parejas, grupos de 3.
Duración	Aproximadamente 95 minutos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Vídeo <i>Mojito</i> - Jay Chou, en https://youtu.be/-biOGdYiF-I ▫ Canción <i>Corazón Sin Cara</i> - Prince Royce, en https://youtu.be/XNGWDH-6yv8, <i>Azul</i> - J-Balvin, en https://youtu.be/bcaLBKH-Yfc, <i>Las locuras mías</i> – Silvestre Dangond en https://youtu.be/LqKscPDW8Y0, <i>Suavemente</i> – Elvis Crespo en https://youtu.be/WPiEbYSF9kE, <i>Vivir Mi Vida</i> – Marc Anthony en https://youtu.be/YXnfy5YIDwk ▫ Sonidos de maracas, en http://www.sonidosmp3gratis.com/maracas, bongo, en http://www.sonidosmp3gratis.com/sounds/008871846_prev.mp3, guitarra, en http://www.sonidosmp3gratis.com/sounds/guitarra_1.mp3, trompeta, en http://www.sonidosmp3gratis.com/sounds/008894926_prev.mp3, acordeón en http://www.sonidosmp3gratis.com/sounds/008694708_prev.mp3, contrabajo, en http://www.sonidosmp3gratis.com/sounds/contrabajo_1.mp3, güiro, encontrado en https://www.videvo.net/es/efecto-de-sonido/percusion-guiro-01/435433/ ▫ Móviles, conexión a internet. ▫ Ficha del alumno.

Desarrollo de la secuencia:

Actividad 1 (5 minutos): Es una actividad para introducir el tema y activar conocimientos previos. En grupos de 3, se pide a los alumnos que comenten sobre tres cuestiones: el tipo de música que les gusta escuchar, los géneros musicales chinos y su conocimiento de la música latinoamericana.

Actividad 2 (10 minutos): Esta actividad se realiza en los mismos grupos de la actividad anterior. El profesor proyecta el vídeo musical de la canción *Mojito* del famoso cantante taiwanés Jay Chou. Esta es una canción cantada en chino, pero con ritmos latinos, cuyo vídeo fue grabado en Cuba. Los alumnos comentan si reconocen el género de la canción, el país del vídeo, y como curiosidad, si saben qué significa la palabra *mojito*. Con esta actividad se pretende desarrollar la motivación, pues es un cantante conocido por ellos y, probablemente, ya hayan escuchado la canción, mientras que se adentra en el tema de la actividad: los géneros musicales latinoamericanos.

Actividad 3 (10 minutos): Esta actividad puede realizarse en parejas. Los alumnos deben relacionar los nombres de algunos géneros musicales latinoamericanos con sus respectivos países de origen. Para esto, deben leer sobre estos géneros en internet con sus móviles. Posteriormente, se comparten las respuestas con el grupo-clase.

Actividad 4 (15 minutos): Esta actividad se realiza de manera individual. Es una actividad de relacionamiento como la anterior, pero en esta los alumnos deben unir el nombre de los géneros musicales con su respectiva descripción. Se comparten las respuestas con el grupo-clase. Durante esta actividad, el profesor puede resolver dudas de léxico o de contenido.

Actividad 5 (15 minutos): Esta actividad se realiza de forma individual. Con el fin de que los alumnos tengan un acercamiento real con la música latinoamericana, el profesor coloca un pedazo de una canción para cada género musical y los alumnos deben escribir el género para cada canción. Las canciones escogidas son *Corazón Sin Cara* - Prince Royce (bachata), *Azul* - J Balvin (reguetón), *Las locuras más* - Silvestre Dangond (vallenato), *Suavemente* - Elvis Crespo (merengue), *Vivir mi vida* - Marc Anthony (salsa). Como es probable que los alumnos hayan tenido poco o ningún contacto con estos

géneros, es aconsejable que el profesor les diga que es normal si no saben, que hagan el intento, y que luego se corregirá de manera conjunta en el grupo-clase.

Actividad 6 (20 minutos): Esta actividad se realiza de forma individual. Tiene como objetivo familiarizar a los alumnos con algunos instrumentos utilizados para producir la música latinoamericana. Para esto, el profesor colocará los sonidos de estos instrumentos para que los alumnos los relacionen con su foto e imagen correspondiente. Posteriormente, se plantean algunas preguntas de reflexión sobre si ya conocían estos instrumentos (el profesor puede enfocarse en instrumentos típicos latinoamericanos como las maracas o el güiro), y para promover la reflexión intercultural, si en China existen instrumentos parecidos.

Actividad 7 (5 minutos): En esta actividad se retoman algunas escenas del vídeo de *Mojito*, y a partir de los instrumentos vistos, los alumnos comparten cuáles identifican en el vídeo.

Actividad 8 (5 minutos): Esta actividad se realiza en parejas. En esta actividad los alumnos comentan cuál género musical latinoamericano les gusta más y por qué. Con esta actividad se pretende desarrollar la empatía frente a la cultura de la lengua meta.

Actividad 9 (5 minutos): Esta actividad puede realizarse en parejas o en grupos de 3. A través de esta actividad, se relaciona la temática de la música con la de las actividades de entretenimiento, pues es importante hacerle saber a los alumnos que estos géneros son frecuentes en las discotecas latinas. Además, se pregunta por los alumnos sobre las actividades de entretenimiento en China. Es una oportunidad también para practicar la perífrasis verbal *soler+infinitivo*.

Actividad 10 (5 minutos): Esta es una pequeña actividad de autoevaluación para que los alumnos valoren su experiencia a lo largo de la secuencia didáctica, así como la asimilación de los contenidos.

Secuencia 3	¡Hola! ¿Qué tal?
Nivel	A2-B1
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Conocer la comunicación no verbal de los saludos de México. ▫ Identificar expresiones lingüísticas asociadas con los saludos. ▫ Reconocer la adecuación de los saludos en función del contexto. ▫ Promover la reflexión intercultural de la comunicación no verbal de los saludos entre México y China.
Destrezas	Comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Saberes y conocimientos socioculturales: relaciones interpersonales. Comunicación no verbal de los saludos formales e informales. ▫ Funciones: saludar.
Destinatarios	Jóvenes y adultos chinos.
Dinámicas	Individual, parejas, grupos de 3.
Duración	Aproximadamente 120 minutos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Capítulos 1 de la serie mexicana <i>100 días para enamorarse</i> encontrados en https://ojearnovelas.com/tunovela/100-dias-para-enamorarse-usa/ ▫ Proyector, conexión a internet. ▫ Ficha del alumno.

Desarrollo de la secuencia:

Actividad 1 (10 minutos): Esta actividad es de previsualización. Se realiza en parejas. En esta actividad los alumnos ven unos fotogramas de una escena de la serie mexicana *100 días para enamorarse*, en la cual se aprecian gestos de saludos informales. Los alumnos deben comentar de qué situación creen que se trata, la relación que tienen las personas y si se trata de un contexto formal o informal.

Actividad 2 (15 minutos): Esta actividad se realiza de manera individual. El profesor proyecta el capítulo 1 de *100 días para enamorarse* del minuto 25:35 hasta el 26:03 y los alumnos deben escoger el tipo de relación que tienen los personajes. El profesor puede hacer dos reproducciones. La primera de familiarización y la segunda para que realicen el ejercicio. De ser necesario, en la segunda reproducción se puede detener el vídeo para facilitar la realización del ejercicio.

Actividad 3 (15 minutos): En esta actividad se presentan los tipos de saludos en un contexto informal (beso en la mejilla, abrazo...) y los alumnos deben escribir los que corresponden a la actividad anterior. El profesor puede proyectar nuevamente la escena.

Actividad 4 (20 minutos): Esta es una actividad de comprensión de lectura para realizarse individualmente. Los alumnos leen un texto sobre el saludo de beso en México y en Latinoamérica. Posteriormente, realizan un ejercicio de verdadero/falso. Las respuestas se corrigen en el grupo-clase.

Actividad 5 (5 minutos): En esta actividad los alumnos observan imágenes de saludos en un contexto formal entre dos mujeres, dos hombres, y una mujer y un hombre. Los alumnos deben contrastarlos con los saludos informales vistos en las actividades anteriores.

Actividad 6 (15 minutos): Esta es una actividad para esquematizar los contenidos vistos y compararlos con la cultura china. Puede realizarse en parejas. En esta actividad, los alumnos rellenan una tabla con los saludos formales e informales dependiendo del interlocutor tanto en la cultura mexicana como en la china. Se habla de cultura mexicana y no de cultura latinoamericana, para evitar generalizaciones, pues dada la vasta extensión de esta región, es factible que varíe el tipo de saludo. Sin embargo, el profesor puede hacer la anotación de que estos saludos no sólo aplican para México, sino también para otros países latinoamericanos.

Actividad 7 (10 minutos): Esta es una actividad de reflexión. Los alumnos comentan en parejas su opinión sobre los saludos informales mexicanos, y si les gustaría ponerlos en práctica.

Actividad 8 (10 minutos): En esta actividad, se introducen expresiones lingüísticas que pueden acompañar los saludos formales e informales. Se incluyen expresiones propias de la variedad mexicana. Individualmente, los alumnos deben ubicar las expresiones en el bloque correspondiente.

Actividad 9 (15 minutos): Esta actividad se realiza en grupos de 3. Para practicar los contenidos vistos, se presentan varias situaciones de saludos formales o informales con

diferentes interlocutores. Los alumnos deben escribir los saludos apropiados para cada situación, así las expresiones lingüísticas que podrían acompañar a cada una. Las respuestas se corrigen posteriormente en el grupo-clase.

Actividad 10 (5 minutos): Es una actividad final de autoevaluación para valorar los conocimientos adquiridos y la experiencia del aprendizaje durante la sesión.

Secuencia 4	Alfombras guatemaltecas
Nivel	B1
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Acercarse a la fiesta de Semana Santa en el contexto hispanoamericano. ▫ Conocer la tradición de las alfombras de aserrín de Guatemala. ▫ Aprender léxico relacionado con la Semana Santa. ▫ Reflexionar sobre las fiestas religiosas y las tradiciones en China.
Destrezas	Expresión oral, comprensión escrita.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Saberes y comportamientos socioculturales: Semana Santa, tradición de las alfombras de aserrín en Guatemala. ▫ Nociones específicas: léxico de la religión católica. ▫ Funciones: hablar de fiestas y tradiciones, describir objetos.
Destinatarios	Jóvenes y adultos chinos.
Dinámicas	Individual, parejas, grupos de 3.
Duración	Aproximadamente 120 minutos.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Ficha del alumno. ▫ Móviles, conexión a internet.

Desarrollo de la secuencia:

Actividad 1 (10 minutos): La actividad 1.1. y la actividad 1.2 son actividades introductorias. En la actividad 1.1. el profesor pregunta a los alumnos si conocen alguna fiesta hispanoamericana. En la actividad 1.2. se presentan unas imágenes de Semana Santa, y los alumnos deben comentar si conocen de cuál fiesta se trata, y si alguna imagen les llama la atención. Si los estudiantes no son católicos, es probable que no sepan de qué fiesta se trata, pues en China no se celebra la Semana Santa. Así pues, el profesor puede mantener el interés de los alumnos comentándoles que descubrirán de qué fiesta se trata

en las siguientes actividades. En la actividad 1.3., se pregunta si hay alguna fiesta china que dure una semana, con el fin de abordar la temática de la sesión desde una perspectiva intercultural.

Actividad 2 (15 minutos): Esta es una actividad de prelectura para trabajar el léxico presente en los textos posteriores que puede resultar desconocido para los alumnos. Estos últimos deben unir las palabras con sus respectivas definiciones.

Actividad 3 (20 minutos): Esta es una actividad de comprensión de lectura, en la cual los alumnos leen un texto que introduce de manera general la Semana Santa, y posterior a la lectura, los alumnos deben responder una serie de preguntas abiertas. La última pregunta es de comparación cultural, pues se refiere a si existe o no la Semana Santa en China y también si existe alguna fiesta religiosa en ese país. Las respuestas se comparten con el grupo-clase.

Actividad 4 (10 minutos): Esta actividad se realiza en parejas. Con el fin de ampliar la información sobre la Semana Santa, los alumnos buscan en sus móviles los eventos que se conmemoran en los días más importantes de Semana Santa, y completan una tabla con la información encontrada. Además, se les pide que busquen la fecha de Semana Santa del presente año.

Actividad 5 (20 minutos): Esta es una actividad de comprensión de lectura sobre la tradición guatemalteca de elaborar alfombras de aserrín para Semana Santa. Las preguntas de comprensión del ejercicio 5.1. son de verdadero/falso, y también se plantea una pregunta abierta en el ejercicio 5.2. sobre por qué creen que las alfombras se consideran un arte efímero. Posteriormente, se comparten las respuestas con el grupo-clase.

Actividad 6 (15 minutos): Esta actividad se realiza en grupos de 3. Está enfocada en la práctica de la expresión oral y de la descripción de objetos. Cada miembro del grupo escoge la imagen de una alfombra, la describe, y los demás miembros deben adivinar de cual alfombra se trata.

Actividad 7 (10 minutos): En los mismos grupos de la actividad anterior, los alumnos comentan si hay alguna tradición en China que cumpla la función que tienen las alfombras para los guatemaltecos. Con esta actividad se busca que los alumnos relacionen los nuevos contenidos con su propia experiencia para promover la interculturalidad.

Actividad 8 (15 minutos): Esta actividad consiste en un trabajo en colaborativo para casa, mediante el cual, en parejas, deben escoger una tradición de Semana Santa de otro país hispanoamericano y preparar una pequeña presentación. Si bien es un trabajo para casa, se da tiempo en el aula para que las parejas se pongan de acuerdo. A su vez, el profesor puede dejar un espacio la próxima clase para que se organicen de manera que tengan la suficiente preparación.

Actividad 9 (5 minutos): Esta es una pequeña actividad de autoevaluación para que los alumnos valoren su experiencia a lo largo de la secuencia didáctica, así como la asimilación de los contenidos.

V. CONCLUSIONES

Es factible afirmar que los objetivos principales planteados al inicio del presente trabajo han sido alcanzados. En primer lugar, a través de una exhaustiva revisión bibliográfica, se ha demostrado la importancia que tienen los contenidos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras, y específicamente los contenidos culturales hispanoamericanos en el aula de ELE en China. En segundo lugar, a través del estudio de la cultura china de aprendizaje y de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras en China, se han definido algunas particularidades que caracterizan al alumnado chino de español: su concepción del profesor como máxima autoridad, su reticencia a la expresión oral por cuestiones de imagen, su estilo de aprendizaje reflexivo, así como su preferencia por un aprendizaje más estructuralista. En tercer lugar, no solo se ha constatado una escasez de contenidos culturales hispanoamericanos en los manuales de ELE para sinohablantes, sino que también se han identificado ciertas carencias en su tratamiento, como la ausencia de materiales audiovisuales y de materiales auténticos, así como una visión enciclopédica de la cultura. Estos resultados fueron posibles gracias a la aplicación de una ficha de análisis, la cual fue confeccionada tomando en consideración variables cuantitativas y cualitativas.

A su vez, se ha diseñado una propuesta didáctica compuesta por cuatro secuencias para trabajar aspectos culturales de países hispanoamericanos teniendo como temáticas la gastronomía, la música, la comunicación no verbal y las fiestas. Para su elaboración, se han tenido en cuenta las carencias detectadas en el análisis de manuales. Así, se ha priorizado el uso de materiales auténticos y el trabajo de las diferentes destrezas. Tomando en consideración las características del alumnado sinohablante de español, las actividades orales se han planteado para pequeños grupos y además se han incluido diversas actividades para el trabajo de la interculturalidad. Esta propuesta busca servir de guía para aquellos profesores que deseen trabajar la cultura hispanoamericana con este tipo de alumnado.

No obstante, al no contar con un grupo de alumnos chinos con los cuales pilotear la propuesta, no ha sido posible valorar la idoneidad de las actividades planteadas para la consecución de los objetivos. Por tanto, queda pendiente la aplicación de las secuencias didácticas a un grupo de alumnos chinos para poder hacer los ajustes que sean necesarios.

Otra de las limitaciones de este trabajo ha sido la dificultad para conseguir otros manuales, ya que tal como se ha mencionado en la descripción del análisis de manuales, no fue posible la adquisición de dos de los manuales pensados para conformar el corpus.

Por otra parte, este TFM deja abiertas futuras líneas de investigación como el análisis de la cultura hispanoamericana en la serie de manuales de ELE para adolescentes y jóvenes chinos (de 12 a 18 años) *西班牙语 (中学教材)* de especial relevancia hoy en día, dada la reciente política del Ministerio de Educación de China de incluir el español como idioma obligatorio en las escuelas secundarias. Además, sería interesante analizar la presencia y tratamiento de los contenidos culturales en manuales para sinohablantes dedicados exclusivamente al aprendizaje de la cultura hispanoamericana.

Finalmente, es importante tener presente que el español cuenta con una rica variedad cultural pues es la lengua oficial de una amplia cantidad de países. Como profesores de ELE debemos presentar a nuestros alumnos sinohablantes una visión homogénea de la realidad cultural de esta lengua, y así estrechar lazos entre China y los países hispanoamericanos. Al trabajar estos contenidos en el aula, contribuimos a que los alumnos chinos superen estereotipos y desarrollen actitudes interculturales, fortaleciendo su competencia comunicativa.

VI. BIBLIOGRAFÍA

▪ Referencias bibliográficas consultadas para realizar el marco teórico

- ALFONZO DE TOVAR, I.C, CÁCERES-LORENZO, M.T., WANG, L. (2017). Inventario cultural hispanoamericano para estudiantes chinos (A1-A2). En Balmaseda Maestu, E., García Andrevia, F. y Martínez López, M. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, 121-130.
- AREIZAGA ORUBE, E. (2000). El componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 194-202.
- ARISTU OLLERO, A. (2014). *Adecuación de la metodología de enseñanza de español a estudiantes chinos a través del portafolio del profesor y la reflexión docente. Estudio de caso en una escuela de idiomas en Barcelona*. [Memoria de Máster, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional – Universidad de Barcelona.
- AZPIROZ, M. (2013). El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(1), 39-52.
- BEGA GONZÁLEZ, M. R. (2015). Dificultades metodológicas de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *ONOMAZÉIN*, (32), 227-238.
- BLANCO PENA, J. M. (2011). Principios metodológicos de la enseñanza de E/LE en contextos sinohablantes. En Blanco Pena, J.M (ed.). *Actas de las IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China*, 60-81.
- BRAVO-GARCÍA, E. (2015). América en la clase de español: del contenido cultural al psycofact. *MarcoEle*, 21,5-26.
- BRAVO-GARCÍA, E. (2018). La competencia cultural: desarrollo y límites en la docencia. *Revista Electrónica del Lenguaje. Monográfico* 5,1-15.
- BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Consejo de Europa.
- CANALE, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richards, J.C y Schmidt, R. (eds.). *Language and Communication*. London: Longman, 1-27.
- CANALE, M., y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

- CASTAGNANI, T. (2009). *La representación de Hispanoamérica en dos manuales de ELE de nivel avanzado*. [Memoria de Máster, Universidad de Barcelona]. Repositorio institucional – Universidad de Barcelona.
- CHAN, S. (1999). The Chinese learner – a question of style. *Education + Training*, 41(6/7), 294-304.
- CHEN, D. (2017). El panhispanismo en la enseñanza del español en China. En Balmaseda Maestu, E., García Andreva, F. y Martínez López, M. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, 229-240.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para la lengua: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Anaya e Instituto Cervantes para la traducción en español.
- CORTAZZI, M y JIN, L. (1996). Cultures of Learning: Language Classrooms in China in H. Coleman (ed.), *Society and the Language Classroom*. 169-206 Cambridge: CUP
- CORTÉS MORENO, M. (2011). Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategias de motivación. En Contreras Izquierdo, N. M. y Sánchez López, I. (dirs./eds.), *El español para sinohablantes Estudios, análisis y propuestas para su enseñanza y aprendizaje*, 11-48. Universidad de Jaén.
- COUTO, S. (2008). Una experiencia (in)comunicativa en Tianjin, China. En Saz, S.M. (ed.) *ACTAS XLIII (AEPE)*. 183-191.
- DA COSTA DE LÓPEZ, A. (2008). La enseñanza de la cultura latinoamericana: la inserción cultural en el aprendizaje de la lengua española. En Instituto Cervantes de Rio de Janeiro, *Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, 35-44. Río de Janeiro.
- DENIS, M., y MATAS PLA, M. (2009). Para una didáctica del componente cultural en clases de E/LE. *Marcoele*, 9, 87–95.
- EIDE, L., y JOHNSEN, A. (2006). La presencia de América Latina en los métodos de E/LE en Noruega. *RedELE*. 1-10.
- GALINDO MERINO, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 1(16), 431-441.

- GARCÍA, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *RedELE*, 1-6.
- GARRIDO, C. (2004). ¿La diversidad y la interculturalidad en el mundo hispano tiran en diferentes direcciones?: impacto de este fenómeno en la enseñanza del español como lengua extranjera. *RedELE*, 337-345. Madrid.
- GIL BÜRMAN, M. y LEÓN ABÍO, P. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales. *REALE*, 9-10, 87-105.
- GONZÁLEZ, P. (2018). El español, un valor en alza en China. En Bueno Hudson, R. (dir.) y Gutiérrez Rivilla, R. (coord.), *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2018*, 287-304.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2004). Los contenidos culturales. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, 835-851. Madrid: SGEL
- HE, X. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Linred: Lingüística en la Red*, 6, 1-20.
- HYMES, D.H. (1972) On Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. 269-293. Harmondsworth: Penguin.
- INSTITUTO CERVANTES. (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- KROEBER, A. L., y KLUCKHOHN, C. (1952). Culture: a critical review of concepts and definitions. *Papers. Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Harvard University*, 47(1), viii, 223.
- LI, C. (2018). Culturas hispánicas en los manuales de ELE en China. En Bargalló Escrivá, M., Forgas Berdet, E., Nomdedeu Rull, A. (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2. Corpus y diccionarios*. 371-383.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar*

español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE), 511-513. Madrid: SGEL.

MIQUEL LÓPEZ, L., y SANS, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable* (9), 15-21.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros

POYATOS, F. (1994). *La comunicación no verbal (I)*, Madrid, Istmo.

POZZO, M.I. (2014). Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina. *Revista SURES* (3). 1-15.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/cultura?m=form>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (s.f.b). Confucionismo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/confucianismo#4HQT1i0>

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio institucional – Universidad de Murcia.

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE*, 8, 1-40.

SEGURA ZARIQUEGUI, A. (2019). La enseñanza del español en China: El confucionismo como base cultural. *AEPE*, 2, 281-290.

SUN, Q. (2016). *Análisis de materiales para aprendices de español como lengua extranjera con lengua materna chino*. [Memoria de Máster, Universidad de Santiago de Compostela]. Repositorio institucional – Universidad Santiago de Compostela.

UNESCO (1982) Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. 26 de julio-6 de agosto de 1982. México, D.F. Recuperado de http://www.culturalrights.net/descargas/drets_culturals400.pdf

VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol. 1). Estrasburgo: Consejo de Europa.

YANG, M. (2010). De la lingüística aplicada a la enseñanza del español. *SinoELE. Suplementos*, n.º 2,1-68.

YANG, T. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes. *SinoELE*,8,17-41.

YU, M. (Noviembre 17, 2020). *El hispanismo chino en los primeros dos decenios del siglo XXI* [Sesión de conferencia]. Ciclo de conferencias de hispanistas de Asia Pacífico. Casa Asia y el Instituto Cervantes. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=fVP4bKDQIMw&ab_channel=casaasia

ZHU, F. (2010), Material complementario del manual Español Moderno (Pekín, 1999), Nivel elemental. Actividades prácticas para el aula. *SinoELE. Suplementos*, n.º 2, 1-136.

▪ **Referencias bibliográficas para la metodología de análisis de manuales**

GIL BÜRMANN, M. y LEÓN ABÍO, P. (1998). El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales. *REALE*,9-10,87-105.

MIQUEL LÓPEZ, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, 511-513. Madrid: SGEL.

MIQUEL LÓPEZ, L., y SANS, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable* (9), 15-21.

SIMONS, M. Y SIX, S. (2012). Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE. *MarcoELE*,14, 1-14.

▪ **Corpus de manuales analizados**

-*Español Moderno 2*. Nueva Edición. (2015), editorial FLTRP, Beijing.

- *¿Sabes? 2. Curso de español para estudiantes chinos*. (2011), editorial SGEL, Madrid.

- *Nuevo Sueña 新走遍西班牙 2*. (2017), editorial Anaya, Madrid.

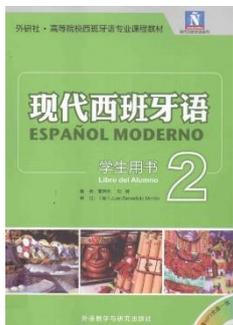
- *¿Cómo se dice? 2 你好西班牙语下*. (2018), Cengage Learning, Boston y FLTRP, Beijing.

- *ELE ACTUAL 现代版 A2*. Libro del alumno. (2017), SM, Madrid y Shanghai Translation Publishing House, Shanghai.

VII. ANEXOS

Anexo 1: Descripción de los manuales analizados

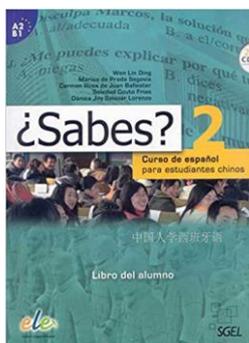
▪ ***Español Moderno 2. Nueva Edición. (2015), editorial FLTRP, Beijing.***



Autores: Dong, Y. y Liu, J.

Español Moderno 2 es un manual de español para alumnos chinos publicado por la editorial china Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), correspondiente al nivel A2-B1 del *MCER*. Es la edición actualizada de la segunda versión del manual *Español Moderno 2* del año 2008 (la primera data de 1999). Es el manual más utilizado y conocido en las aulas de ELE en China. Consta de 306 páginas, y está dividido en 16 unidades. Cada unidad está estructurada de la siguiente manera: textos, vocabulario, ejemplos con algunos vocablos usuales, gramática, conocimiento sociocultural y ejercicios. Las instrucciones están escritas en chino y español, y las explicaciones en chino. Si bien su metodología es tradicional, en comparación con la versión anterior, los textos se han diseñado teniendo en cuenta funciones comunicativas.

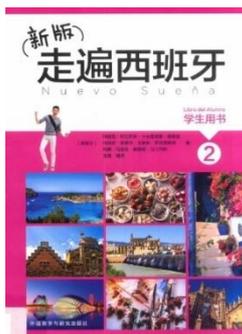
▪ ***¿Sabes? 2. Curso de español para estudiantes chinos. (2011), editorial SGEL, Madrid.***



Autores: Ding, W., De Prada Segovia, M., De Juan Ballester, C. R., Couto Frías, S. y Salazar Lorenzo, D.

¿Sabes? 2. Curso de español para estudiantes chinos es un manual de español para alumnos chinos publicado por la editorial española SGEL, correspondiente al nivel A2-B1 del *MCER*. Sus autores son Ha sido diseñado combinando el enfoque comunicativo junto con el método tradicional atendiendo las características y necesidades del alumnado chino. Consta de 175 páginas, y está dividido en 12 unidades. Cada cuatro unidades hay un repaso con ejercicios de selección múltiple, de relación, de repetición, de escucha, lectura y escritura. Las unidades se estructuran de la siguiente manera: diálogos, actividades de escucha y repetición, rellena huecos y dictados, junto con ejercicios de expresión oral y escrita, práctica de los verbos, comprensión lectora, producción escrita, expresión oral, un apartado de cultura, y finalmente un compendio gramatical y una lista de vocabulario. Las instrucciones y explicaciones están escritas tanto en español como en chino.

- ***Nuevo Sueña 新走遍西班牙2.* (2017), editorial Anaya, Madrid y FLTRP, Beijing.**

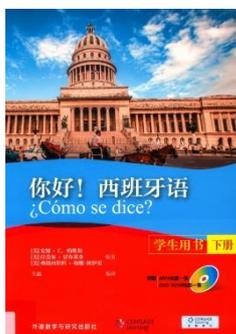


Autores: Cabrerizo Ruiz, M. A., Gómez Sacristán, M. L., Ruiz Martínez, A. M.

Editor: Wang, L.

Nuevo Sueña 新走遍西班牙2 es la adaptación al alumnado chino del manual de español para extranjeros *Nuevo Sueña 2* publicado originalmente por la editorial española Anaya. Es también la versión actualizada del manual *Sueña 2* (versión china) publicado en el año 2009. Corresponde al nivel B1 del *MCER*. El manual sigue un enfoque comunicativo, y ha sido adaptado a los hábitos de aprendizaje del alumnado chino. Consta de 263 páginas y está dividido en 10 unidades. En cada unidad se trabajan de manera integrada los contenidos léxicos, gramaticales y funcionales. Hay un apartado de fonética y otro de ortografía. Asimismo, al final de cada unidad, hay un apartado llamado *Maneras de vivir* dedicado a aspectos culturales de España e Hispanoamérica. Las instrucciones están escritas en español y en chino, y las explicaciones solo en chino.

- ***¿Cómo se dice? 2 你好西班牙语下.* (2018), Cengage Learning, Boston y Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.**



Autores: Jarvis, A.C., Lebrede, R., Mena-Ayón, F.

¿Cómo se dice? 2 你好西班牙语下 es la adaptación para alumnos chinos por parte de la editorial china Foreign Language Teaching and Research Press, del manual de español *¿Cómo se dice?* publicado originalmente por la editorial estadounidense Cengage Learning. Corresponde al nivel B1 del *MCER*. La editorial china señala que es el primer manual de español para extranjeros en el país, centrado especialmente en los países latinoamericanos, incluyendo contenidos de geografía historia, cultura y sociedad. Se caracteriza por contener contenidos audiovisuales, y usar el inglés como lengua intermediaria en los apartados de léxico, fonética y gramática, además del chino y el español. Las instrucciones y las explicaciones están escritas en chino. El manual tiene 277 páginas, y está dividido en 9 unidades (Unidad 10-18). Cada unidad se compone de una página introductoria, donde se presentan los objetivos y contenidos de la unidad, un diálogo, el vocabulario, las estructuras gramaticales, un apartado para trabajar las cuatro destrezas lingüísticas, un apartado cultural, y un apartado de autoevaluación.

- ***ELE ACTUAL 现代版 A2. Libro del alumno. (2017), SM, Madrid y Shanghai Translation Publishing House, Shanghai.***



Autores: Borobio Carrera, V. y Palencia del Burgo, R.

Editores: Peng, L., Jiang, S., Shen, Z.

ELE ACTUAL 现代版 A2 es la adaptación para alumnos chinos del manual *ELE ACTUAL 2* publicado por la editorial española SM. Corresponde al nivel A2 del *MCER*. Sigue una metodología comunicativa centrada en el alumno. Se han añadido anotaciones de gramática y léxico en el idioma chino. El manual tiene 222 páginas y está dividido en 15 unidades. Cada cinco unidades hay una sección de repaso. Las unidades se estructuran de la siguiente manera: la presentación de los objetivos y de los contenidos temáticos, lingüísticos y funcionales, apartado en el cual también se incluyen actividades de conocimientos previos y desarrollo del interés por el tema, actividades para practicar los contenidos, un apartado de contenidos socioculturales llamado *Descubre España y América Latina* y una sección de materiales complementarios.

Anexo 2: Fichas de análisis aplicadas al corpus de manuales

MANUAL	<i>Español Moderno 2. Nueva Edición. (2015)</i>					
N.º de contenidos culturales hispanoamericanos	13					
N.º de contenidos de acuerdo con el tipo de cultura	Cultura (legitimada)		11	cultura (esencial)		2
N.º de contenidos por categorías culturales (Lista de Simons, 2012)	Gastronomía	1	Arquitectura		Cine	
	Geografía	4	Artes	1	Deporte	1
	Lengua y literatura	1	Música	1	Historia	2
	Sociedad	2	Ciencias			
Países representados	Colombia, Chile, México, Perú, Venezuela, Cuba, Argentina y Ecuador.					
Lengua de presentación de la muestra	Las muestras de los apartados socioculturales son todas en chino.					
Trabajo explícito de los contenidos culturales	No, los contenidos se presentan de manera accesoria sin trabajarse.					
Integración de contenidos culturales y lingüísticos	No, los contenidos se encuentran en el apartado final de cada unidad, sin relación con los contenidos lingüísticos.					
Destreza trabajada (Comprensión oral, escrita, expresión oral, escrita)	Ninguna, ya que los contenidos culturales están escritos en chino, y no hay trabajo explícito con ellos.					
Material auténtico	No.					
Tipo de material (Texto, imágenes, audio, video)	Los contenidos culturales se presentan únicamente en forma de textos, acompañados algunas veces de imágenes.					
Comparación con el contexto cultural del alumno	No.					
Presencia de estereotipos	No.					

MANUAL	<i>¿Sabes? 2. Curso de español para estudiantes chinos. (2011)</i>				
N.º de contenidos culturales hispanoamericanos	1				
N.º de contenidos de acuerdo con el tipo de cultura	Cultura (legitimada)			cultura (esencial)	
					1
N.º de contenidos por categorías culturales (Lista de Simons, 2012)	Gastronomía		Arquitectura		Cine
	Geografía		Artes		Deporte
	Lengua y literatura		Música		Historia
	Sociedad	1	Ciencias		
Países representados	México, Chile y República Dominicana.				
Lengua de presentación de la muestra	Las instrucciones están en español y en chino.				
Trabajo explícito de los contenidos culturales	Sí.				
Integración de contenidos culturales y lingüísticos	Sí. En el ejercicio se practican las preguntas con <i>por qué</i> para preguntar por motivos.				
Destreza trabajada (Comprensión oral, escrita, expresión oral, escrita)	Expresión oral y escrita.				
Material auténtico	No.				
Tipo de material (Texto, imágenes, audio, video)	Imágenes.				
Comparación con el contexto cultural del alumno	Sí.				
Presencia de estereotipos	No.				

MANUAL	<i>Nuevo Sueña 新走遍西班牙2.</i> (2017)					
N.º de contenidos culturales hispanoamericanos	9					
N.º de contenidos de acuerdo con el tipo de cultura	Cultura (legitimada)		8	cultura (esencial)		1
N.º de contenidos por categorías culturales (Lista de Simons, 2012)	Gastronomía		Arquitectura		Cine	1
	Geografía	3	Artes		Deporte	
	Lengua y literatura	2	Música	1	Historia	1
	Sociedad	1	Ciencias			
Países representados	Colombia, México, Perú, Guatemala, Argentina, Venezuela, Chile, Cuba, Ecuador.					
Lengua de presentación de la muestra	Español.					
Trabajo explícito de los contenidos culturales	Algunas veces.					
Integración de contenidos culturales y lingüísticos	Sí.					
Destreza trabajada (Comprensión oral, escrita, expresión oral, escrita)	Comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita.					
Material auténtico	No.					
Tipo de material (Texto, imágenes, audio, video)	Texto, audio, imágenes.					
Comparación con el contexto cultural del alumno	En dos actividades.					
Presencia de estereotipos	No.					

MANUAL	¿Cómo se dice? 2 你好西班牙语下. (2018)					
N.º de contenidos culturales hispanoamericanos	49					
N.º de contenidos de acuerdo con el tipo de cultura	Cultura (legitimada)	29	cultura (esencial)	20		
N.º de contenidos por categorías culturales (Lista de Simons, 2012)	Gastronomía	4	Arquitectura	2	Cine	1
	Geografía	9	Artes	1	Deporte	1
	Lengua y literatura	10	Música	5	Historia	
	Sociedad	16	Ciencias			
Países representados	Venezuela, Cuba, Colombia, México, Perú, Ecuador, Paraguay, Chile, Argentina, Bolivia, Uruguay.					
Lengua de presentación de la muestra	Español (<i>Rincón literario, El mundo hispánico y tú</i>) Chino (<i>¿Lo sabía Ud.?</i>)					
Trabajo explícito de los contenidos culturales	Sí					
Integración de contenidos culturales y lingüísticos	Sí (<i>Rincón literario</i>) No (<i>¿Lo sabía Ud.?, El mundo hispánico y tú</i>)					
Destreza trabajada (Comprensión oral, escrita, expresión oral, escrita)	Comprensión escrita, expresión oral.					
Material auténtico	Sí, los textos del <i>Rincón literario</i> . Algunos están adaptados.					
Tipo de material (Texto, imágenes, audio, video)	Texto, imágenes.					
Comparación con el contexto cultural del alumno	Sí.					
Presencia de estereotipos	Alta presencia de generalizaciones en el apartado <i>¿Lo sabía Ud.?</i>					

MANUAL	<i>ELE ACTUAL</i> 现代版 A2. (2017)					
N.º de contenidos culturales hispanoamericanos	11					
N.º de contenidos de acuerdo con el tipo de cultura	Cultura (legitimada)		9	cultura (esencial)		2
N.º de contenidos por categorías culturales (Lista de Simons, 2012)	Gastronomía	1	Arquitectura		Cine	1
	Geografía	2	Artes		Deporte	
	Lengua y literatura	4	Música		Historia	2
	Sociedad	1	Ciencias			
Países representados	Uruguay, México, Ecuador, Colombia, Venezuela, Argentina, Perú.					
Lengua de presentación de la muestra	Español.					
Trabajo explícito de los contenidos culturales	Sí.					
Integración de contenidos culturales y lingüísticos	Sí.					
Destreza trabajada (Comprensión oral, escrita, expresión oral, escrita)	Comprensión escrita, expresión oral.					
Material auténtico	Sí (textos de Eduardo Galeano, cómic de Maitena)					
Tipo de material (Texto, imágenes, audio, video)	Texto, imágenes.					
Comparación con el contexto cultural del alumno	Solo en la actividad del Día de los Muertos.					
Presencia de estereotipos	No.					

Anexo 3: Ficha del alumno para la Secuencia 1.

¡A COMER AREPAS!

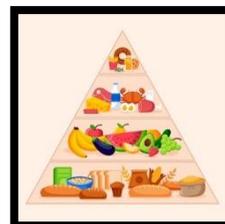
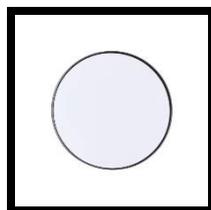
1.1 ¿Has comido alguna vez alguna comida colombiana o venezolana? ¿Conoces algún restaurante de comida colombiana o venezolana en China?

1.2. Observa la imagen de la arepa, un plato muy típico en Colombia y Venezuela, y comenta con tu compañero las siguientes preguntas.



- ¿A qué crees que sabe?
- ¿En qué momento del día crees que se come?
- ¿Cuáles crees que son sus ingredientes?

1.3. Vas a escuchar un audio sobre el origen de la arepa. Antes de escuchar, relaciona cada palabra con la imagen correspondiente. Puedes usar el diccionario si es necesario.



MASA RELLENO MAÍZ ANTROPÓLOGA CONQUISTADORES

INDÍGENA PIEDRAS DE MOLER REDONDO DIETA

2.1. Escucha el audio y decide si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

- La arepa se hace con masa de arroz.
- En Venezuela, la arepa no se come todos los días.
- La arepa existe desde antes de la llegada de los conquistadores españoles a América.
- Antiguamente las arepas se hacían con piedras de moler.
- El maíz no es un alimento importante en la dieta indígena.

2.2. Responde las siguientes preguntas:

- ¿De dónde viene la palabra "arepa"?
- ¿La arepa tiene su origen en Colombia o en Venezuela?

2.3. El presentador habla sobre la diferencia entre la arepa colombiana y la venezolana. Escribe debajo de cada imagen si es una arepa colombiana o venezolana.









2.4. En el audio has escuchado dos canciones dedicadas a la arepa. En grupos de 3, responde ¿Qué te dice esto sobre la importancia de la arepa? ¿Conoces alguna canción china dedicada a algún alimento?

3.1 ¡A hacer arepas! Estos son los ingredientes para hacer arepas colombianas. Observa las imágenes y decide si falta alguno.

- 1 taza (240 ml) de agua tibia
- ½ cucharadita de sal
- 1 taza (150 gr) de harina precocida (para arepas)
- 1 cucharada de mantequilla
- 1 taza (100 gr) de queso mozzarella rallado



¿Conoces estos ingredientes? ¿Son comunes en China?

3.2 Ahora observa los pasos para hacer las arepas, y con base en las imágenes, ordena en grupos de 3, los pasos de la receta.



1



2



3



4



5



6



7



8



9

Corta la masa por encima del plástico con una taza, un vaso, un cortador de galletas, etc., luego retira el plástico y el exceso de masa para terminar con una arepa de forma perfecta.

Mezcla el agua, sal, harina, mantequilla y queso en un recipiente lo suficientemente grande para amasar la masa.

Amasa todos los ingredientes hasta que estén bien mezclados y hasta que la masa tenga una consistencia suave. Si la masa está muy seca, agrega un poco más de agua. Si está muy húmeda, agrega un poco más de harina.

Forma bolas del tamaño de una naranja mediana y coloca cada bola entre dos pedazos de plástico. Con un rodillo, aplana la masa hasta obtener el grueso deseado.

Unta una plancha o sartén con mantequilla en aerosol o mantequilla en barra. Enciende el fogón a medio alto y cuando la plancha esté caliente agrega las arepas y ásalas por 5 minutos cada lado o hasta que estén doradas. Sirve inmediatamente.

3.3. Ahora lean la receta ordenada y subrayen los verbos que encuentren. ¿Para qué se usa este modo verbal?

El imperativo se usa para dar órdenes o hacer peticiones. Por ejemplo, a la hora de escribir una receta de cocina. Fíjate en la siguiente tabla:

	-AR MEZCLAR	-ER COMER	-IR VIVIR
Tú	Mezcla	Come	Vive
Usted	Mezcle	Coma	Viva
Vosotros	Mezclad	Comed	Vivid
Ustedes	Mezclen	Coman	Vivan

Recuerda que "Vosotros" sólo se usa en España.

4. Completa las siguientes frases usando el imperativo.

1. _____ (tú-amasar) la harina de maíz durante dos minutos.
2. _____ (ustedes-comprar) queso, mantequilla y sal en la tienda.
3. _____ (tú-partir) parte la barra de pan en dos.
4. _____ (usted-vivir) su vida comiendo arepas.
5. _____ (vosotros-comer) arepas todos los días.

5. Observa las siguientes comidas chinas. ¿Las conoces? ¿Qué diferencias y similitudes encuentras con las arepas?



肉夹馍



油炸糕

6. Ahora que conoces un poco más sobre las arepas, responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué opinas de las arepas? ¿Quieres probarlas?
- La arepa es muy importante para los colombianos y venezolanos pues sirve de desayuno, almuerzo y cena. ¿Hay algún alimento en China que tenga la misma función?

7. ¿Sabías que en otros países hispanoamericanos como México y El Salvador hay unas tortillas similares a las arepas? En parejas, busquen cómo se llaman y escriban las recetas usando el imperativo.



8. Valora del 1 al 5 (siendo el 1 lo más bajo y 5 lo más alto) las siguientes frases.

He aprendido sobre el origen y la importancia de las arepas.	1	2	3	4	5
He relacionado los contenidos con la cultura china.	1	2	3	4	5
Entiendo el uso del imperativo.	1	2	3	4	5
La actividad ha parecido difícil.	1	2	3	4	5
La actividad me ha parecido interesante	1	2	3	4	5

Anexo 4: Ficha del alumno para la Secuencia 2.

SONIDOS LATINOS

1. En pequeños grupos, comenten:

¿Qué música te gusta escuchar? ¿Cuáles son los géneros tradicionales de la música china? ¿Conoces la música latinoamericana?

2. Mira el vídeo de la canción *Mojito* de Jay Chou, y comenta con tus compañeros:

- ¿Sabes qué género musical es?
- ¿Sabes qué significa "Mojito"?
- ¿Sabes cuál es el país del vídeo?

3. A continuación, están los nombres de algunos géneros musicales latinoamericanos. Busca en internet sobre ellos y luego únelos con sus respectivos países.

REGUETÓN

VALLENATO

BACHATA

MERENGUE

SALSA



República Dominicana



Colombia



Puerto Rico



Cuba

4. Relaciona los géneros musicales con sus descripciones.

REGUETÓN

Género musical bailable que surge en los años 60, de la mezcla entre ritmos latinos y caribeños. Es sensual, romántico y rítmico.

VALLENATO

Género musical bailable que surge en los años 80. Combina el reggae con el rap y el hip-hop.

BACHATA

Género musical bailable que surge en los años 60. Es una mezcla de sonidos africanos y caribeños, junto con el jazz y otros estilos. Es uno de los géneros latinos más populares.

MERENGUE

Género musical bailable que surge en la primera mitad del siglo XIX. Se toca con tres instrumentos, uno de los cuales es el acordeón.

SALSA

Género musical bailable que surge en la segunda mitad del siglo XIX. Es rápido y divertido.

5. Ahora escucha las siguientes canciones y trata de identificar su género musical.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. Estos son algunos de los instrumentos musicales necesarios para tocar esas canciones. Escucha los sonidos y asócialos con los instrumentos.



MARACAS



BONGO



GUITARRA



TROMPETA



ACORDEÓN



CONTRABAJO



GÜIRO

- ¿Conocías estos instrumentos? ¿Existen en China? Si no, ¿Hay algunos parecidos?

7. Mira estas escenas del vídeo de *Mojito*. ¿Identificas alguno de estos instrumentos?



8. Ahora que conoces un poco más sobre la música latina, responde en parejas ¿Cuál te ha gustado más? ¿Por qué?

9. Los géneros musicales vistos son muy frecuentes en las discotecas latinas. En Latinoamérica, los jóvenes suelen salir con sus amigos a bailar a las discotecas los fines de semana, y en China ¿Qué suelen hacer los jóvenes para divertirse?



El verbo *soler* + *infinitivo* se usa para hablar de algo que acostumbramos a hacer. Por ejemplo:
Suelo ir a la playa todos los domingos.
 Ellas **suelen** hacer las tareas durante las tardes.

10. Valora del 1 al 5 (siendo el 1 lo más bajo y 5 lo más alto) las siguientes frases.

He aprendido sobre los géneros musicales latinos y sus instrumentos.	1	2	3	4	5
He relacionado los contenidos con la cultura china.	1	2	3	4	5
Las imágenes y los sonidos me ayudan a aprender vocabulario.	1	2	3	4	5
La actividad me ha parecido interesante.	1	2	3	4	5

Anexo 5: Ficha del alumno para la Secuencia 3.

¡HOLA! ¿QUÉ TAL?

1. Mira las siguientes fotos de unos mexicanos y comenta con tu compañero.



- ¿Qué crees que está pasando?
- ¿Qué relación crees que tienen esas personas? ¿Por qué?
- ¿Es un contexto formal o informal?

2. Ahora mira el vídeo y escoge la relación que tienen los personajes.



- Son dos amigos
 - Son dos amigos cercanos
 - Se acaban de conocer
-



- Son dos amigos
 - Son dos amigos cercanos
 - Se acaban de conocer
-



- Son dos amigos
 - Son dos amigos cercanos
 - Se acaban de conocer
-



- Son dos amigos
 - Son dos amigos cercanos
 - Se acaban de conocer
-



- Son dos amigos
 - Son dos amigos cercanos
 - Se acaban de conocer
-

3. Lee las siguientes formas de saludar y escribe las que correspondan en cada imagen del ejercicio anterior. Cada imagen puede tener más de una. Hay dos que no aparecen.

Un beso en la mejilla

Apretón de manos

Dos besos en la mejilla

Abrazo

Palmadas en la espalda

Levantar la mano

4. Lee el siguiente texto sobre saludar dando un beso en la mejilla, y decide si las afirmaciones son verdaderas o falsas.

Re: ¿Por qué en México se saluda con un beso en la mejilla?

por **Spanish Teacher** » Jue Nov 02, 2017 12:21 am

No sólo en México, en Latinoamérica, el beso en la mejilla es una forma de saludo común entre un hombre y una mujer o dos mujeres. En México, Venezuela y Ecuador, por ejemplo, es bien aceptado un beso en la mejilla al saludar aunque sea la primera vez que se vean las personas (incluso al presentarse) sin que esta actitud represente una falta de respeto o consideración.

No es necesario conocer bien a una persona para besarla en la mejilla. El beso en la mejilla puede ser acompañando por un apretón de manos o un abrazo, aunque el abrazo es usualmente un símbolo de mayor confianza pero de ninguna manera se considera de mayor intimidad.

En Argentina al igual que en Uruguay, la mayoría de las personas en un ámbito informal (como pueden ser amigos, conocidos, o compañeros de trabajo) suelen saludarse con un solo beso en la mejilla, indistintamente de si son hombres o mujeres, incluso al ser presentados. Saludarse con la mano es casi exclusivo de una ocasión formal o protocolar.

Tomado de: <https://www.sipuebla.com/forum/viewtopic.php?t=308>

- En varios países de Latinoamérica se saluda con un beso en la mejilla.
- El beso en la mejilla es un saludo común entre dos hombres.
- El beso en la mejilla es un saludo común entre dos mujeres.
- En México, Venezuela y Ecuador dos personas que se conocen por primera vez no pueden darse un beso en la mejilla.
- El beso en la mejilla puede acompañarse de un abrazo o de un apretón de manos.
- Saludar con un beso en la mejilla es común en contextos tanto formales como informales.

5. Los saludos que hemos visto son todos en un contexto informal. Ahora mira estas imágenes y fíjate cómo se saluda en un contexto formal.



- ¿Qué diferencias encuentras con el saludo informal?

6. Completa la siguiente tabla sobre los saludos informales y formales.

Tipo de saludo	Personas	México 	China 
Informal	Dos mujeres		
	Dos hombres		
	Una mujer y un hombre		
Formal	Dos mujeres		
	Dos hombres		
	Una mujer y un hombre		

7. Ahora comenta con tu compañero

- ¿Qué te parecen los saludos informales de los mexicanos?
- ¿Te gustaría usarlos con tus amigos mexicanos? ¿Por qué sí o por qué no?

8. Los saludos vistos suelen acompañarse de algunas expresiones. Lee las siguientes expresiones intenta ubicarlas en el bloque correcto.

Saludo formal

Saludo informal

¿Qué onda?

¿Cómo le va?

Buenos días
¿Cómo está?

Hola ¿Cómo

¡Quiúbole!

¿Cómo está Usted?

¿Qué tal?

Buenas tardes

9. Lee las siguientes situaciones y escribe los tipos de saludo mexicanos para cada uno, junto con las expresiones que pueden acompañarlas. Luego comenta tus respuestas en grupos de 3.

Ejemplo

Dos amigas se encuentran en el cine

Un beso en la mejilla, abrazo.

Posibles expresiones: ¿Qué onda? ¿Qué tal? etc...

- a) Un chico y una chica que se acaban de conocer en una fiesta se saludan.
- b) Dos chicos que se acaban de conocer en una fiesta se saludan.
- c) Saludas a tu jefe en la oficina.
- d) Dos chicos que son muy amigos se saludan en un parque.
- e) Una vendedora de casas saluda a la compradora.

10. Valora del 1 al 5 (siendo el 1 lo más bajo y 5 lo más alto) las siguientes frases.

Sé diferenciar los saludos formales e informales en México y Latinoamérica.	1	2	3	4	5
He relacionado los contenidos con la cultura china.	1	2	3	4	5
He aprendido cosas que no sabía.	1	2	3	4	5
La actividad me ha parecido interesante.	1	2	3	4	5

Anexo 6: Ficha del alumno para la Secuencia 4.

ALFOMBRAS GUATEMALTECAS

1.1 ¿Qué fiestas hispanoamericanas conoces?

1.2. Observa las siguientes imágenes de una fiesta hispanoamericana. ¿Sabes cuál es? ¿Hay alguna imagen que te llame la atención?



1.3. La fiesta de las imágenes anteriores se celebra durante una semana. ¿Hay alguna fiesta en China que se celebre durante una semana? ¿De cuál se trata?



2. Vas a leer un texto sobre esta fiesta. Antes de leerlo, une cada palabra con su definición.

CATÓLICO



Dolor, sufrimiento de Jesús hasta su muerte.

**PASIÓN
(de Cristo)**



Desfile de personas que caminan en un evento religioso.

RESURRECCIÓN



Que pertenece al catolicismo. El catolicismo es una religión cuyo jefe espiritual está en el Vaticano en Roma.

PROCESIÓN



Jesús vuelve a vivir después de morir.

ALFOMBRA



Partículas de madera.

ASERRÍN



Respetar y adorar a un Dios o a un

VENERAR



Tejido que cubre el suelo para

3. Lee el siguiente texto y responde las preguntas.

La Semana Santa

La **Semana Santa**, junto a la Navidad, es la fiesta católica más importante del año y, sin duda, es el momento litúrgico más importante, en el que se conmemora la pasión, muerte y resurrección de Jesucristo. A la **Semana Santa** se le llamaba en un principio "La Gran Semana". Ahora se le llama Semana Santa o Semana Mayor y a sus días se les dice *días santos*. Esta semana comienza con el **Domingo de Ramos** y termina con el **Domingo de Pascua o de Resurrección**.

El pueblo judío celebraba la fiesta de pascua en recuerdo de la liberación de la esclavitud de Egipto, el día de la primera luna llena de primavera. Esta fecha la fijaban en base al año lunar y no al año solar de nuestro calendario moderno. Es por esta razón por la que **la Semana Santa cambia de fechas cada año**, ya que se le hace coincidir con la luna llena. Todos los países de América Latina celebran la Semana Santa, con un denominador común y particularidades propias de cada país, que hacen que se hayan convertido en un gran atractivo turístico.

Tomado de: <https://www.casamerica.es/es/actualidad/semana-santa-en-america-latina-religion-y-tradicion-i>

a) ¿De qué religión es la Semana Santa?

b) ¿Qué se celebra en Semana Santa?

c) ¿La fecha de la Semana Santa es la misma todos los años? ¿Por qué?

d) ¿Las tradiciones de Semana Santa en los países de América Latina son las mismas?

e) En China, ¿se celebra la Semana Santa? ¿Hay alguna fiesta religiosa importante?

4. En parejas, busquen qué se conmemora en los días más importantes de la Semana Santa y completen la siguiente tabla.

DOMINGO DE RAMOS	JUEVES SANTO	VIERNES SANTO	DOMINGO DE RESURRECCIÓN

Busquen también la fecha de la Semana Santa del presente año.

5. Lee el siguiente texto sobre las alfombras de aserrín, una de las tradiciones más importantes de Semana Santa en Guatemala, y responde las preguntas.

Elaborar **alfombras de aserrín** es característico de los guatemaltecos para la **Semana Santa** para cuando se realizan procesiones. Este arte es característico por los colores, el **olor del aserrín mojado**, las figuras religiosas y creativas que son elaboradas con gran detalle, el olor al **corozo**, la diversidad de flores, el pino y las diversas formas que las personas crean con frutas, verduras o algún **material reciclado**.

Existen **alfombras largas y extraordinarias** que son elaboradas durante varias horas y se caracterizan por ser rectangulares, cuadradas, circulares, con rombos, triangulares y en forma de cruz, todas con el detalle especial de las **familias guatemaltecas**.

Estas son parte del **arte popular efímero** y son fundamental complemento de la **memoria colectiva** del guatemalteco desde hace muchos años. Para los guatemaltecos **católicos** hacer una alfombra significa agradecer un favor y un milagro a la imagen que se venera.



Tomado de: <https://aprende.guatemala.com/cultura-guatemalteca/tradiciones/alfombras-de-aserrin-en-semana-santa/>

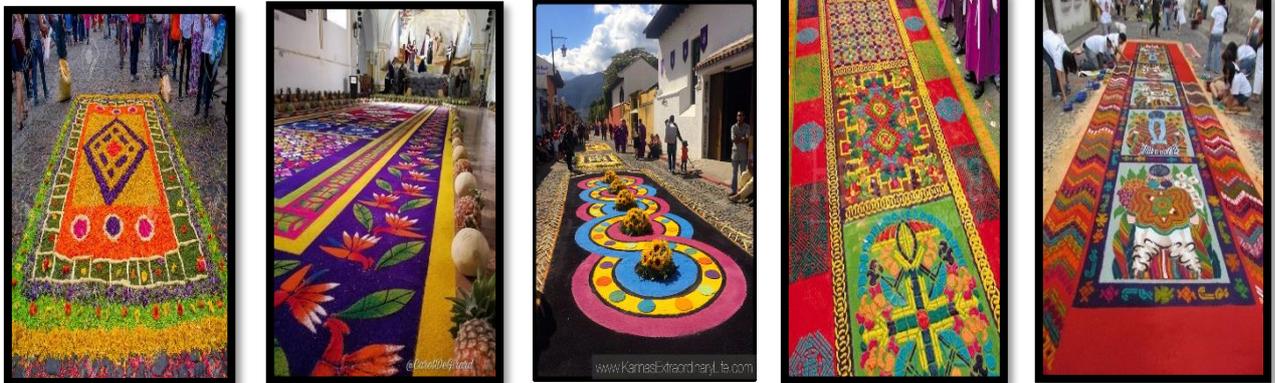
5.1. Decide si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

- Las alfombras de aserrín se hacen para las procesiones de Semana Santa.
- Las alfombras se hacen sólo con aserrín. No llevan otros materiales.
- Para hacer una alfombra se necesita más de una hora.
- Hacer alfombras es una tradición familiar en Guatemala.

5.2. Fíjate en la frase que esta resaltada. La palabra **efímero** significa de poca duración. Comenta con tu compañero ¿Por qué crees que se dice que las alfombras son un arte efímero?

6. ¡Descubre la alfombra! En pequeños grupos, cada miembro va a elegir una alfombra y describirla. Los demás tienen que adivinar qué alfombra es.

En la alfombra hay varios círculos con flores...



7. Para los guatemaltecos, las alfombras son una forma de agradecer por lo que tienen. En pequeños grupos, comenten si en China hay alguna tradición similar.

8. En parejas, busquen una tradición de Semana Santa de otro país hispanoamericano y preparen una pequeña presentación para la próxima clase.

9. Valora del 1 al 5 (siendo el 1 lo más bajo y 5 lo más alto) las siguientes frases.

He aprendido sobre la Semana Santa y la tradición de las alfombras en Guatemala.	1	2	3	4	5
He relacionado los contenidos con la cultura china.	1	2	3	4	5
La actividad me ha parecido difícil.	1	2	3	4	5
La actividad me ha parecido interesante.	1	2	3	4	5