

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**Las adaptaciones de textos literarios al cine y a la televisión en
el aula de ELE: el uso de materiales audiovisuales para la
enseñanza universitaria del español en China**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Yaping Cong

DIRIGIDA POR

Juan Carlos Bayo Julve

Madrid

© Yaping Cong,2025

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**Las adaptaciones de textos literarios al cine y a la televisión en el
aula de ELE: el uso de materiales audiovisuales para la enseñanza
universitaria del español en China**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Yaping Cong

DIRECTOR

Juan Carlos Bayo Julve

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DOCTORADO EN LENGUA ESPAÑOLA Y SUS LITERATURAS



TESIS DOCTORAL

**Las adaptaciones de textos literarios al cine y a la televisión en el
aula de ELE: el uso de materiales audiovisuales para la enseñanza
universitaria del español en China**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Yaping Cong

DIRECTOR

Juan Carlos Bayo Julve

Madrid, 2025

Agradecimiento

Desde que era niña, siempre deseé salir del pueblo donde nací. Así que, fui alejándome poco a poco de casa: de diez minutos a pie en primaria, a dos horas en autobús en secundaria, a quince horas en tren en la universidad, hasta llegar al punto en que ahora tengo que volar más de 10.000 kilómetros para volver. En ese entonces, mi creencia era sencilla: salir y ver el mundo.

En 2010, obtuve mi primer trabajo cuando una empresa me asignó a Guinea Ecuatorial como intérprete de chino-español. A lo largo de estos años, he tenido la oportunidad de viajar a diversos países africanos y europeos. Estas experiencias profesionales me han hecho comprender la relevancia del idioma en la comunicación y el intercambio cultural. Por lo tanto, en 2021, once años después de graduarme en la universidad, tomé la decisión de renunciar a mi empleo y continuar mis estudios en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En cualquier caso, este trabajo no habría sido posible sin el apoyo de las personas a quienes quiero expresar mi gratitud:

En primer lugar, deseo expresar mi sincero agradecimiento al Dr. Juan Carlos Bayo Julve, mi director de tesis doctoral, por su paciencia, comprensión y orientación académica en la elaboración de este trabajo.

En segundo lugar, quiero agradecer especialmente a mis queridas amigas, Hui Shi y Jin Mu, cuya generosa ayuda me ha sido fundamental para completar la sección de encuestas de esta tesis.

En tercer lugar, deseo expresar mi agradecimiento a todos los profesores que me han enseñado e iluminado durante mis estudios de Máster en Español como Segunda Lengua. En particular, quiero agradecer a la profesora Inmaculada Plaza Agudo, cuyos cursos me inspiraron en la elección del tema de investigación para este trabajo.

Finalmente, en un plano más personal, quiero dar las gracias a mi familia por su confianza constante en mí y su apoyo inquebrantable a mis estudios.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	9
Consideraciones iniciales.....	10
Objetivos de investigación.....	14
Marco estructural de la tesis.....	16
PARTE I. MARCO TEÓRICO Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN UNIVERSIDADES CHINAS.....	19
Capítulo 1. Estado de la cuestión: las adaptaciones filmicas y televisivas en el ámbito de ELE.....	20
1.1. De los textos literarios a sus adaptaciones.....	20
1.1.1. La dificultad de leer en otra lengua.....	22
1.1.2. Las adaptaciones literarias.....	25
1.2. Cine y televisión: recursos didácticos con múltiples posibilidades.....	28
1.2.1. Aproximación al MCER y al PCIC.....	30
1.2.2. Cine y televisión en la mejora de las competencias comunicativas.....	33
Capítulo 2. Fundamentos teóricos del uso de materiales audiovisuales en ELE.....	43
2.1. Teorías pedagógicas de ASL.....	44
2.1.1. El modelo del monitor de Krashen.....	45
2.1.2. El aprendizaje constructivista.....	51
2.1.3. El aprendizaje interactivo.....	56
2.2. Enfoques metodológicos de la enseñanza de ELE.....	60
2.2.1. Métodos orientados hacia la comunicación.....	63
2.2.2. Enfoque multimodal.....	71
2.2.3. La situación posmétodo.....	79
Capítulo 3. La enseñanza universitaria de español en China: historia, estado actual y perspectivas.....	83
3.1. Breve historia de la enseñanza universitaria del español en China.....	84
3.2. Situación actual de la enseñanza del español en el ámbito universitario chino	90
3.3. Propuesta del curso de español con literatura, cine y televisión.....	106
Parte II. MARCO PRÁCTICO Y PLANIFICACIÓN DEL CURSO DE ESPAÑOL CON ADAPTACIONES LITERARIAS AL CINE Y LA TELEVISIÓN.....	115
Capítulo 4. Aproximación metodológica.....	115
4.1 Hipótesis y preguntas de investigación.....	116
4.2. Metodología de la investigación: una investigación mixta.....	117

4.3. Encuesta en acción.....	120
4.3.1. Encuesta dirigida al cuerpo docente.....	120
4.3.1.1. Diseño del cuestionario.....	121
4.3.1.2. Análisis de las características del grupo docente.....	122
4.3.2. Encuesta dirigida al cuerpo discente.....	136
4.3.2.1. Diseño del cuestionario.....	136
4.3.2.2. Análisis de las características del grupo discente.....	138
4.3.3. Conclusiones derivadas de las encuestas.....	151
4.4. Cine y televisión en la enseñanza de ELE: revisión de manuales.....	154
4.4.1. Tratamiento del cine y la televisión en los manuales de ELE.....	158
4.4.1.1. De Cine.....	159
4.4.1.2. Clase de Cine.....	166
4.4.1.3. Vamos al Cine.....	173
4.4.1.4. Cine Hispanohablante.....	180
4.4.1.5. Conclusiones del análisis.....	184
4.4.2. Manuales de lectura en español utilizados en universidades chinas.....	186
4.4.2.1. Análisis de las adaptaciones literarias en los manuales chinos.....	187
4.4.2.2. Conclusiones del análisis.....	202
Capítulo 5. Fases del diseño del curso.....	204
5.1. Análisis del contexto socioacadémico y cultural.....	205
5.1.1. El entorno sociocultural.....	205
5.1.2. El centro educativo.....	208
5.1.3. Las necesidades del alumnado.....	210
5.1.4. El nivel asignado por el currículo oficial.....	213
5.2. Definición de competencias y objetivos.....	223
5.2.1. Competencias generales y específicas.....	224
5.2.2. Objetivos generales y específicos.....	226
5.3. Selección de contenidos.....	229
5.3.1. Selección de textos literarios y sus versiones en Cine y Televisión.....	229
5.3.2. Selección y planificación de las actividades didácticas sistemáticas.....	239
5.4. Exploración preliminar de la didáctica.....	243
5.4.1 Vocabulario y gramática.....	248
5.4.2 Destrezas receptivas: la comprensión oral, audiovisual y escrita.....	254
5.4.3 Destrezas productivas: la expresión oral y escrita.....	264
5.4.4 Conocimientos socioculturales.....	272
5.4.5 Integración de destrezas lingüísticas.....	273

5.5. Determinación de los procedimientos de evaluación.....	278
Capítulo 6. Propuestas para la explotación didáctica.....	282
6.1. Primer curso académico.....	285
6.1.1. Correspondencia de contenidos.....	287
6.1.2. Unidad de muestra.....	288
6.2. Segundo curso académico.....	295
6.2.1. Correspondencia de contenidos.....	297
6.2.2. Unidad de muestra.....	299
6.3. Tercer curso académico.....	306
6.3.1. Correspondencia de contenidos.....	306
6.3.2. Unidad de muestra.....	308
Parte III. CONCLUSIONES.....	314
Conclusiones finales.....	315
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	326
Bibliografía general.....	326
Bibliografía de las adaptaciones literarias en cine y televisión.....	344
ANEXOS.....	353
Anexo I. Lista de universidades de China continental que ofrecen programas de licenciatura en español.....	354
Anexo II. Cuestionario de inicio del curso (Análisis de necesidades).....	358
Anexo III. Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje.....	362
Anexo IV. Cuestionario sobre preferencias de estilo de aprendizaje perceptivo.....	372
Anexo V. Niveles comunes de referencia del MCER: escala global.....	375
Anexo VI. Contenidos gramaticales de Español Moderno.....	376
Anexo VII. Instrumento para la coevaluación y Evaluación de la propuesta y de la práctica docente.....	382
Anexo VIII. Muestra de respuestas al cuestionario dirigido al profesorado.....	385
Anexo IX. Muestra de respuestas al cuestionario dirigido al alumnado.....	389

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS, CUADROS Y GRÁFICOS

- Tabla 1: Escala ilustrativa de “ver televisión, cine y videos”
- Tabla 2: Cursos ofrecidos en algunas universidades con programas de español
- Tabla 3: Tabla dinámica de los vínculos entre las preguntas 2 y 5
- Tabla 4: Tabla dinámica de los vínculos entre las preguntas 3 y 5
- Tabla 5: Impartición de cursos relacionados con recursos filmicos y televisivos
- Tabla 6: Contenidos gramaticales de *De Cine*
- Tabla 7: Contenidos de léxico de *De Cine*
- Tabla 8: Contenidos funcionales de *De Cine*
- Tabla 9: Películas seleccionadas de *Clase de Cine*
- Tabla 10: Léxico en *Clase de Cine*
- Tabla 11: Conocimientos socioculturales en *Clase de Cine*
- Tabla 12: Léxico en *Vamos al Cine*
- Tabla 13: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Español Moderno*
- Tabla 14: Adaptaciones filmicas y televisivas en *Español Moderno*
- Tabla 15: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Libro de Lectura de Español Moderno*
- Tabla 16: Adaptaciones filmicas y televisivas en *Libro de Lectura de Español Moderno*
- Tabla 17: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Nuevo Manual de Lecturas en Español*
- Tabla 18: Adaptaciones filmicas y televisivas en *Nuevo Manual de Lecturas en Español*
- Tabla 19: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Lectura en Español*
- Tabla 20: Adaptaciones filmicas y televisivas en *Lectura en Español*
- Tabla 21: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Manual de la Literatura Hispanoamericana*
- Tabla 22: Adaptaciones filmicas y televisivas en *Manual de la Literatura Hispanoamericana*
- Tabla 23: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Manual de la Literatura Española*
- Tabla 24: Adaptaciones filmicas y televisivas en *Manual de la Literatura Española*
- Tabla 25: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Curso de Literatura*
- Tabla 26: Adaptaciones filmicas y televisivas en *Curso de Literatura*
- Tabla 27: Requisitos de enseñanza para cursos básicos
- Tabla 28: Requisitos de enseñanza para cursos superiores
- Tabla 29: Objetivos específicos como *agente social*
- Tabla 30: Objetivos específicos como *hablante intercultural y aprendiente autónomo*
- Tabla 31: Correspondencia de contenidos (primer curso académico)
- Tabla 32: Correspondencia de destrezas y contenidos de la unidad 8
- Tabla 33: Correspondencia de contenidos (segundo curso académico)
- Tabla 34: Correspondencia de destrezas y contenidos de la unidad 7 (segundo semestre)
- Tabla 35: Correspondencia de contenidos (tercer curso académico)
- Tabla 36: Correspondencia de destrezas y contenidos de la unidad 16

Figura 1: Escalas descriptivas de las competencias comunicativas
Figura 2: La relación entre los factores afectivos y la adquisición de lenguas
Figura 3: Resumen de los elementos que componen el método
Figura 4: Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia
Figura 5: Parámetros de una pedagogía postmétodo
Figura 6: Los niveles comunes de referencia del MCER
Figura 7: Los niveles de referencia del MCER
Figura 8: Niveles de referencia de los cuatro años académicos universitarios
Figura 9: Relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación
Figura 10: Metodología inductivo-deductiva
Figura 11: Funciones del lenguaje
Cuadro 1: Cuestionario dirigido a profesores chinos de ELE
Cuadro 2: Cuestionario dirigidos a alumnos sinohablantes de ELE
Gráfico 1: Grupo de edad de los profesores participantes
Gráfico 2: Años académicos en los que imparten los profesores participantes
Gráfico 3: Frecuencia del uso de recursos filmicos y televisivos por parte de los docentes
Gráfico 4: Utilización de recursos filmicos y televisivos por parte de los profesores
Gráfico 5: Ventajas del uso de recursos filmicos y televisivos
Gráfico 6: Tiempo de utilización de los recursos filmicos y televisivos
Gráfico 7: Cuestión sobre los métodos de enseñanza
Gráfico 8: Evaluación final de un curso con materiales filmicos y televisivos
Gráfico 9: Distribución de cursos académicos de los estudiantes
Gráfico 10: Preferencias para las actividades de aprendizaje del español
Gráfico 11: Frecuencia del uso de recursos filmicos y televisivos por parte de los alumnos
Gráfico 12: Utilización de recursos filmicos y televisivos por parte de los alumnos
Gráfico 13: Actitudes hacia el uso de recursos filmicos y televisivos en clase
Gráfico 14: Cuestión sobre los aspectos del diseño didáctico del profesor
Gráfico 15: El estímulo del cine y la televisión para la lectura de su versión literaria
Gráfico 16: Observación sobre la utilidad del cine y la televisión para la lectura

RESUMEN

Las habilidades de comprensión y expresión oral de los estudiantes sinohablantes han sido históricamente un área problemática en el aprendizaje de la lengua española, debido a diversos factores, como la falta de entornos lingüísticos auténticos, el enfoque en la gramática y la escritura en la enseñanza escolar, las inseguridades lingüísticas de los estudiantes y la dificultad para acceder a recursos audiovisuales auténticos. Para abordar estas deficiencias, fomentar el desarrollo completo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes sinohablantes y respaldar el proyecto de reforma pedagógica propuesto por el Ministerio de Educación chino, este trabajo propone la creación de una programación didáctica de español basada en adaptaciones cinematográficas y televisivas de obras literarias, en un intento de ofrecer a los estudiantes chinos oportunidades de acercarse al uso real de la lengua meta.

Por ende, el objetivo de este estudio es investigar la utilización de recreaciones filmicas y televisivas en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Específicamente, se analiza cómo estos recursos pueden ser empleados de manera efectiva para fomentar el desarrollo integral de las competencias comunicativas de los estudiantes y aportar enfoques pedagógicos innovadores a la enseñanza de ELE, en particular, en el ámbito de los programas de licenciatura en español en las universidades de China continental.

Este estudio adopta una perspectiva teórica y práctica, centrándose en tres interrogantes esenciales: ¿qué es? ¿por qué? y ¿cómo? Inicialmente, se analiza el papel de la literatura y sus adaptaciones cinematográficas y televisivas en la enseñanza de lenguas extranjeras, explorando las interconexiones entre ambos. Seguidamente, desde una óptica teórica, se resalta la imperante necesidad de incorporar recursos audiovisuales en la enseñanza de ELE. Por último, se investigan las actitudes y la implementación práctica de docentes y estudiantes respecto al uso de dichos recursos en el entorno educativo de ELE, ofreciendo recomendaciones concretas y proyectos viables para su integración efectiva en el aula.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de ELE; adaptaciones cinematográficas y televisivas; obras literarias; competencias comunicativas; programación didáctica.

ABSTRACT

The listening and speaking skills of Sino-speaking students have historically been a problem area in Spanish language learning due to various factors, such as the lack of authentic language environments, the focus on grammar and writing in school teaching, students' linguistic insecurities, and the difficulty in accessing authentic audio-visual resources. In order to address these deficiencies, encourage the full development of Chinese students' language skills and support the pedagogical reform project proposed by the Chinese Ministry of Education, this paper proposes the creation of Spanish language teaching programmes based on film and television adaptations of literary works, in an attempt to provide Chinese students with opportunities to get closer to the actual use of the target language.

Therefore, the aim of this study is to investigate the use of film and television recreations in teaching Spanish as a foreign language (SFL). Specifically, it examines how these resources can be used effectively to foster the development of learners' communicative competences and bring innovative pedagogical approaches to the teaching of SFL, particularly in the context of Spanish language degree programmes at universities in mainland China.

This study adopts a theoretical and practical perspective, focusing on three essential questions: what is it? why? and how? Initially, it analyses the role of literature and its film and television adaptations in foreign language teaching, exploring the interconnections between the two. Next, from a theoretical point of view, the imperative need to incorporate audiovisual resources in EFL teaching is highlighted. Finally, the attitudes and practical implementation of teachers and students towards the use of such resources in the EFL learning environment are investigated, offering concrete recommendations and viable projects for their effective integration in the classroom.

KEY WORDS

SFL teaching; literature; film and television adaptations; literary works; communicative competences; educational programming.

INTRODUCCIÓN

Consideraciones iniciales

Tradicionalmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas, se ha considerado que las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales son la comprensión oral, la expresión oral, la comprensión escrita y la expresión escrita. Cada una de estas habilidades desempeña un papel único y crucial en el desarrollo de la competencia comunicativa en un idioma. La comprensión oral implica la habilidad de entender y procesar el lenguaje hablado, esencial para interacciones diarias y para comprender contenido auditivo variado. La expresión oral, por su parte, abarca la capacidad de comunicarse verbalmente de manera coherente en el idioma objetivo, permitiendo expresar ideas y necesidades en interacciones verbales. La comprensión escrita se refiere a la capacidad de entender y procesar el lenguaje escrito, fundamental para comprender textos diversos y realizar tareas académicas y profesionales. Finalmente, la expresión escrita implica la habilidad de comunicarse a través de la escritura de textos claros y adecuados a diferentes contextos y propósitos, siendo esencial para la producción de diversos documentos escritos.

En relación a estas cuatro habilidades lingüísticas, Rivers y Temperley (1978: 62) revelan en sus investigaciones que las proporciones que desempeñan en las actividades comunicativas muestran notables variaciones, destacando especialmente la comprensión auditiva y la expresión oral como las habilidades preponderantes en las interacciones cotidianas:

Se calcula que, del tiempo que los adultos dedican a actividades comunicativas, el 45% se centra en escuchar, el 30% en hablar, el 16% en leer y apenas el 9% en escribir. Aparte de la interacción comunicativa, gran parte del disfrute en el uso de una segunda lengua o de una lengua extranjera proviene de las actividades auditivas: ver películas y obras de teatro o escuchar emisiones de radio, canciones o charlas de hablantes nativos. Incluso en clase, los alumnos aprenden mucho escuchando a su profesor, cintas, discos o a los demás. (La traducción es mía.)

A partir de lo expuesto, se evidencia que “escuchar” y “hablar” son habilidades predominantemente utilizadas en la vida cotidiana; sin embargo, esto no implica que “leer” y “escribir” sean de menor importancia. Si bien la interacción diaria suele enfatizar las primeras, las últimas son igualmente esenciales en contextos académicos, profesionales y personales. La práctica constante de estas habilidades en diversas situaciones no solo enriquece la comunicación, sino que también promueve un dominio más completo y equilibrado del idioma, contribuyendo así a un desarrollo integral de las competencias lingüísticas.

A pesar de ser habilidades diferenciadas con características y procesos cognitivos específicos, estas se complementan y refuerzan de manera sinérgica. Por ejemplo, el desarrollo de la comprensión oral no solo mejora la capacidad para entender mensajes auditivos en el idioma meta, sino que también enriquece la producción oral al proporcionar modelos de pronunciación, entonación y estructura sintáctica. De forma similar, la práctica de la comprensión escrita facilita la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales, que se transfieren posteriormente a la expresión escrita y, en menor medida, a la oralidad. Desde una perspectiva cognitiva, el procesamiento profundo que requiere la escritura contribuye a consolidar los conocimientos adquiridos a través de la lectura y la escucha, mientras que la expresión oral permite una aplicación más espontánea y fluida de dichos conocimientos. Así, aunque cada habilidad lingüística posee un enfoque particular, su integración en el proceso de aprendizaje resulta fundamental para lograr un dominio integral y efectivo del idioma.

No obstante, en numerosas ocasiones, estas cuatro destrezas lingüísticas no se consiguen desarrollar de manera integral. Este fenómeno obedece a una compleja interacción de factores objetivos, tales como el entorno lingüístico, sociocultural o el contexto escolar, así como de factores subjetivos, incluyendo aspectos afectivos, cognitivos y psicológicos que influyen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta diversidad de influencias puede generar disparidades significativas en el dominio de estas habilidades al aprender una lengua extranjera, lo que lleva a que algunos estudiantes demuestran un dominio más sólido en ciertas destrezas en comparación con otras.

Dentro del contexto académico chino, la enseñanza universitaria del español se caracteriza por su énfasis en la evaluación escrita (Marco Martínez y Lee Marco, 2010: 4), lo cual implica un entrenamiento riguroso que potencia las habilidades de la comprensión lectora y la expresión escrita de los estudiantes. Sin embargo, este enfoque unidimensional, enfocado exclusivamente en lo escrito, puede generar un desequilibrio al descuidar la competencia en comprensión auditiva y expresión oral. Este desajuste en el dominio del idioma entre los estudiantes se atribuye principalmente a dos factores: la carencia de un entorno auténticamente hispanohablante, limitando las oportunidades de práctica en situaciones reales; y el enfoque monótono del método de enseñanza empleado. Un ejemplo de esta monotonía se observa en las actividades de comprensión auditiva, donde los estudiantes simplemente escuchan una grabación, responden preguntas y verifican sus respuestas, lo cual no solo resulta tedioso, sino que también obstaculiza la interacción entre

el profesor y los alumnos. A largo plazo, esta práctica de someter a los alumnos a la presión de escuchar grabaciones y responder preguntas puede hacer que se sientan desanimados y sobrecargados de trabajo, lo que a su vez reduce su interés por el aprendizaje. En lo que respecta a la expresión oral, la situación es aún más problemática, ya que, en la mayoría de los casos, los alumnos sólo pueden practicar estructuras de frases simples o simplemente leer y repetir textos que han aprendido en clase. Esto dificulta que mantengan conversaciones naturales en la lengua meta en situaciones de comunicación real. En vista de ello, este estudio se propone abordar este desequilibrio en el desarrollo de habilidades lingüísticas en la enseñanza del español en universidades chinas. Se sugiere emplear las cuatro destrezas lingüísticas básicas como base para actividades que promuevan la comunicación efectiva entre los estudiantes.

En línea con el enfoque de la competencia comunicativa, más recientemente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) propone un modelo de organización más alineado con el uso real de la lengua. Además de abarcar la *comprensión* y *expresión* asociadas a las cuatro habilidades mencionadas, se incluyen la *interacción* y la *mediación* como actividades comunicativas. Tal y como se detalla en el MCER (2020: 42):

Con las actividades comunicativas de la lengua y estrategias, el MCER sustituye el modelo tradicional de las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión escrita, comprensión de lectura, expresión escrita), que se considera cada vez más inadecuado a la hora de captar la compleja realidad de la comunicación. Además, la organización en las cuatro destrezas no se presta a ninguna consideración sobre propósito o macrofunción. La organización que propone el MCER está más próxima al uso de la lengua en la vida real, que se basa en la interacción en la que el significado se construye. Las actividades se presentan en cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación.

Con esta modificación, se destaca el enfoque creciente de la enseñanza de idiomas hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, el mero dominio de habilidades lingüísticas avanzadas no garantiza la competencia en la comunicación, ya que se requieren también otras habilidades, como la capacidad de adaptarse a distintas situaciones, comprender los aspectos sociales y culturales de la comunicación y resolver malentendidos y conflictos interculturales, entre otras. Teniendo esto en cuenta, y en consonancia con las nuevas directrices del MCER, este estudio se orienta hacia la adopción de un enfoque comunicativo y práctico para optimizar la enseñanza del español en contextos universitarios en China. Se propone la implementación de nuevos métodos pedagógicos y la integración de recursos didácticos innovadores, con el propósito de fomentar de manera integral las competencias comunicativas de los estudiantes, abordando

no solo aspectos lingüísticos, sino también sociolingüísticos y pragmáticos. En concreto, planteamos la utilización de adaptaciones audiovisuales basadas en obras literarias como herramienta didáctica para la enseñanza de ELE en el ámbito universitario chino.

Se ha dado prioridad al uso de estos recursos audiovisuales por varias razones. En primer lugar, los vídeos son relativamente fáciles de obtener gracias al rápido desarrollo de la industria cinematográfica y televisiva. En segundo lugar, la incorporación de estos recursos en la enseñanza de lenguas extranjeras puede hacer que el aula sea más animada y visual, lo que en cierta medida estimula el interés de los alumnos por aprender la lengua. Además, la aplicación de materiales auténticos puede proporcionar un entorno lingüístico relativamente verdadero en el que los alumnos se expongan a situaciones reales, permitiéndoles familiarizarse con los aspectos lingüísticos y no lingüísticos de la lengua meta.

Cabe destacar que los recursos audiovisuales que consideramos en este estudio no se refieren a cualquier película o serie de televisión, sino que son seleccionados específicamente entre adaptaciones filmicas y televisivas basadas en obras literarias. Estas recreaciones representan una forma artística de tomar una obra literaria, ya sea una novela, cuento u otra forma de escritura, y transformarla en una película o serie de televisión. Esta elección se fundamenta, primeramente, en la consideración de la literatura como un arte que refleja la vida real y la sociedad, proporcionando tanto disfrute estético como comprensión social y cultural. Además, estas adaptaciones no solo fusionan la pantalla y la literatura, sino que también contextualizan el lenguaje en situaciones de la vida cotidiana, permitiendo a los alumnos aprender sobre la cultura, la historia y el estilo de vida de un país, así como familiarizarse con la lengua meta en un contexto auténtico, lo que contribuye al objetivo de mejorar sus competencias comunicativas a lo largo del tiempo.

Entre las herramientas de la tecnología educativa, el documento audiovisual, debido a su naturaleza práctica y su versatilidad en una amplia variedad de temas, se convierte sin duda en un medio eficaz para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y una alternativa valiosa a los métodos tradicionales de enseñanza (Carcamo *et al.*, 2017: 198). En particular, en el contexto de la enseñanza de ELE, el uso de recursos audiovisuales en el aula ha ganado cada vez más atención por parte de los investigadores, lo que ha resultado en numerosos estudios sobre su implementación y propuestas de actividades en clase. Sin embargo, a pesar de su uso frecuente, esta estrategia rara vez se ha considerado como un elemento primordial en el aula, sino más bien como una ayuda pedagógica. Una de las

razones principales podría ser la falta de una orientación sistemática y metodológica para este tipo de cursos, lo que a menudo requiere una preparación previa laboriosa por parte de los profesores. En este sentido, es necesario reconocer que el acceso a estos materiales audiovisuales representa tan solo el punto de partida, y que su uso efectivo depende de una planificación cuidadosa y de enfoques pedagógicos adecuados.

Sin embargo, en la práctica docente, persiste una notable confusión y desconcierto en torno a la implementación de esta modalidad de enseñanza a través de recursos fílmicos y televisivos. A menudo, aunque los materiales necesarios se encuentren disponibles, no se logra comprender plenamente su correcto empleo ni se establece con precisión qué contenidos transmitir, y mucho menos se determina la metodología apropiada para su enseñanza. Esta falta de claridad puede llevar a que el aula se convierta en un mero espacio para la proyección de películas o series televisivas, reduciendo la enseñanza a una experiencia pasiva. Por tanto, es crucial que los educadores comprendan que la integración de cine y televisión en el aula busca más que entretener a los estudiantes; se trata de emplear eficazmente estos recursos como herramientas que potencien la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Una vez que tenemos un objetivo didáctico claro, es fundamental adoptar enfoques pedagógicos sólidos, ya que son esenciales para el éxito de cualquier modalidad de enseñanza. Así, además de establecer los fundamentos teóricos para el uso de dichos recursos audiovisuales, este trabajo intenta proponer un enfoque práctico para diseñar e implementar un curso específico de español que incorpore literatura, cine y televisión desde una perspectiva de aplicación práctica. Mediante esta aproximación interdisciplinaria, se pretende crear un entorno de enseñanza que enriquezca la experiencia de aprendizaje de los alumnos, aumente su interés y motivación para aprender el idioma y les brinde una comprensión más profunda de la lengua y la cultura españolas.

Objetivos de investigación

Cuando un médico examina a un paciente, la selección del tratamiento adecuado depende de los síntomas específicos que presenta. De forma similar, los educadores se enfrentan al reto de enseñar, donde los “síntomas” son las dificultades que los estudiantes experimentan en su aprendizaje, y las “medicinas” son las estrategias pedagógicas efectivas que los docentes deben emplear para guiar a los alumnos en la superación de dichos obstáculos. En nuestro estudio, el problema a tratar es la presencia de sesgos en el

desarrollo de habilidades lingüísticas entre estudiantes universitarios sinohablantes que aprenden español. Para ello, proponemos adaptar tanto estrategias como materiales didácticos específicamente diseñados para este grupo. En particular, exploramos la viabilidad de emplear adaptaciones cinematográficas y televisivas de obras literarias como recursos pedagógicos clave, con el objetivo de diseñar un programa de enseñanza robusto que ofrezca enfoques metodológicos aplicables en el contexto universitario chino.

Con la expansión creciente de la enseñanza multimedia en la era contemporánea, los enfoques educativos tradicionales están experimentando una profunda transformación. En este contexto, el objetivo pedagógico en la enseñanza de lenguas extranjeras está evolucionando hacia el desarrollo de competencias prácticas en el uso de la lengua. Esto implica que los aprendices deben desarrollar la competencia comunicativa para interactuar de manera efectiva y apropiada en la lengua meta. Con el objetivo de alcanzar este fin, el presente estudio también busca situar la enseñanza del español en las universidades chinas en el contexto global de la enseñanza comunicativa de este idioma. Se focaliza en la creación de un entorno de inmersión lingüística a través del empleo de adaptaciones cinematográficas y televisivas en el aula de ELE, con el propósito de brindar a los estudiantes mayores oportunidades de acceso a una lengua auténtica.

Así pues, en conjunto, los objetivos específicos de este estudio se pueden resumir de la siguiente manera:

- 1) Definir el concepto de las adaptaciones filmicas y televisivas basadas en textos literarios y proporcionar una justificación para su uso en el ámbito de ELE.
- 2) Analizar las funciones específicas de la aplicación del cine y la televisión en el desarrollo de las competencias comunicativas.
- 3) Realizar una búsqueda de bases teóricas para respaldar la aplicación de la modalidad de enseñanza con dichos recursos filmicos y televisivos en la enseñanza de ELE.
- 4) Presentar una visión general de la historia, situación actual y posibles perspectivas de la enseñanza de ELE en las universidades chinas.
- 5) Investigar las percepciones y actitudes de profesores y estudiantes universitarios chinos hacia el uso de recursos cinematográficos y televisivos

en la enseñanza del español, así como cuestiones relacionadas con la práctica docente.

- 6) Analizar una selección de libros de texto en lo que respecta al uso de recursos filmicos y televisivos para la enseñanza de ELE, provenientes de editoriales españolas y chinas, con vistas a desarrollar materiales didácticos adecuados al contexto universitario chino.
- 7) Exponer en detalle las etapas de diseño de un curso de español con adaptaciones filmicas y televisivas basadas en obras literarias. Esto incluye el análisis de las necesidades del alumnado, la definición de competencias y objetivos, la selección de contenidos, la preparación de actividades, las intervenciones pedagógicas y la implementación de evaluaciones.
- 8) Buscar una conexión entre el proyecto propuesto, el MCER y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), con el objetivo de evitar el aislamiento de la enseñanza universitaria del español en China.
- 9) Por último, ofrecer algunas propuestas didácticas para diferentes niveles de competencia lingüística, con el fin de favorecer la incorporación de dichas adaptaciones en el aula de ELE en las universidades chinas.

Estos objetivos delineados servirán como guías fundamentales en este estudio, señalando de manera precisa las áreas específicas que serán investigadas. Las secciones posteriores, que comprenden el marco teórico, el marco metodológico y las conclusiones reflexivas, se estructurarán meticulosamente para satisfacer estos objetivos pertinentes y asegurar una investigación coherente.

Marco estructural de la tesis

El presente estudio se estructura en tres partes fundamentales: el marco teórico, que establece el fundamento conceptual; el marco metodológico, que describe el enfoque y las herramientas de recolección y análisis de datos; y, finalmente, las conclusiones, donde se resumen los hallazgos y se extraen inferencias cruciales.

De acuerdo con este esquema, la investigación se inicia con una exploración de la base teórica en tres capítulos, que abordan el estado de la cuestión, los fundamentos teóricos y una introducción al panorama de la enseñanza universitaria del español en China. El objetivo central de esta sección es discernir cómo el uso de recursos

audiovisuales, como el cine y la televisión, puede contribuir significativamente a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE.

En el primer capítulo de este estudio, abordamos los desafíos que enfrentan los estudiantes al leer en un idioma extranjero, y exploramos cómo las adaptaciones cinematográficas y televisivas pueden ser herramientas didácticas valiosas. Además, examinamos el uso del cine y la televisión como recursos pedagógicos para la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el español, destacando su contribución al desarrollo de las competencias comunicativas según el MCER y el PCIC. Esta sinergia entre literatura, cine y televisión emerge como un recurso pedagógico con un enorme potencial para mejorar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes.

El segundo capítulo establece la base teórica de este estudio, profundizando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En él, se examina cómo los estudiantes desarrollan sus competencias lingüísticas y cómo los docentes desempeñan un papel clave al facilitar dicho proceso. Este apartado se centra en dos aspectos cruciales: la adquisición de segundas lenguas y las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras. Comienza con una exhaustiva revisión de la adquisición de lenguas extranjeras, fundamentada en el *modelo del monitor de Krashen*, así como en los principios del *constructivismo* y el *aprendizaje interactivo*. A continuación, se presenta un breve resumen de la evolución de los métodos y enfoques en la enseñanza de ELE, subrayando la *enseñanza comunicativa*, el *enfoque multimodal* y la *situación posmétodo*. Además, se presentan las ventajas y los posibles inconvenientes de cada enfoque mencionado, ofreciendo una visión crítica que permitirá valorar su aplicabilidad en distintos contextos de enseñanza.

En el tercer capítulo, se lleva a cabo un análisis de la evolución histórica, la situación actual y las posibles direcciones futuras de la enseñanza del español en las universidades chinas. Se presenta una breve panorámica del desarrollo histórico de esta disciplina, que abarca desde los primeros años de la República Popular China hasta la actualidad. Asimismo, se analiza el estado actual de la enseñanza del español, considerando aspectos clave como la estructura educativa, el perfil del cuerpo docente y estudiantil, los planes de estudio y los enfoques pedagógicos implementados. Finalmente, se propone la integración de la literatura cinematográfica y televisiva en el aula de español como una posible respuesta al plan de reforma educativa propuesto por el gobierno chino.

La segunda parte de este estudio también se estructura en tres capítulos interrelacionados, que abordan la aproximación metodológica, el diseño curricular y las propuestas didácticas, proporcionando así un marco integral para la comprensión y aplicación de los conceptos analizados. De manera específica, en el cuarto capítulo, se llevarán a cabo dos encuestas dirigidas a profesores y estudiantes universitarios chinos, con el objetivo de investigar sus percepciones sobre el uso de recursos audiovisuales en la enseñanza de ELE y aspectos relacionados con la práctica docente. Seguidamente, se realizará un análisis de manuales de ELE centrados en el cine y la televisión, así como en materiales de lectura en español utilizados en universidades chinas, con el propósito de obtener datos relevantes para fundamentar el diseño curricular y las propuestas didácticas posteriores.

El quinto capítulo, fundamental para el avance del trabajo, examina las diversas fases del diseño curricular. Estas incluyen la identificación de las necesidades estudiantiles, la definición de competencias y objetivos pedagógicos, la selección de contenido, la creación de actividades, la exploración de métodos pedagógicos y los procedimientos de evaluación. Cada una de estas etapas desempeña un papel crucial en la elaboración de un plan de estudios coherente y eficiente, alineado con los objetivos educativos previamente establecidos.

El sexto capítulo, como cierre de la sección metodológica, presenta propuestas didácticas concretas y viables para optimizar la enseñanza del español a través de recursos cinematográficos y televisivos, cubriendo diferentes niveles educativos. Se realiza un análisis minucioso de cada curso académico, teniendo en cuenta el contexto de aplicación específico y ofreciendo muestras de actividades que pueden implementarse en el aula durante la impartición.

Para finalizar, este estudio ofrece un resumen de nuestra investigación sobre el impacto de las adaptaciones cinematográficas y televisivas de obras literarias en la enseñanza de ELE, particularmente en el entorno universitario de China. Las conclusiones destacan la importancia del componente audiovisual en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, resumen consideraciones relevantes para la instrucción del español en instituciones académicas chinas, aclaran el alcance y las limitaciones del presente trabajo.

**PARTE I. MARCO TEÓRICO Y SITUACIÓN
ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN
UNIVERSIDADES CHINAS**

Capítulo 1. Estado de la cuestión: las adaptaciones filmicas y televisivas en el ámbito de ELE

Para situar adecuadamente nuestro estudio, resulta necesario realizar un análisis del estado de la cuestión en lo que respecta a la enseñanza de ELE mediante el uso de adaptaciones cinematográficas y televisivas de obras literarias. Este análisis examina dos aspectos principales: los textos literarios originales y sus correspondientes adaptaciones audiovisuales. Primeramente, abordamos la dificultad de la lectura en una lengua extranjera y cómo las adaptaciones literarias pueden facilitar la comprensión del lector. En segundo lugar, examinamos el uso del cine y la televisión como recursos didácticos en consonancia con el MCER y el PCIC, así como su contribución a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes.

1.1. De los textos literarios a sus adaptaciones

No olvidemos que el libro ha sido nuestro aliado, desde hace muchos siglos, en una guerra que no registran los manuales de historia. La lucha por preservar nuestras creaciones valiosas: las palabras, que son apenas un soplo de aire; las ficciones que inventamos para dar sentido al caos y sobrevivir en él; los conocimientos verdaderos, falsos y siempre provisionales que vamos arañando en la roca dura de nuestra ignorancia.

La cita precedente, extraída del libro *El infinito en un junco* de Vallejo (2020: 21), podría hacernos pensar que los textos literarios son una forma de registrar la historia, expresar el mundo objetivo y preservar los conocimientos a partir de las propias percepciones subjetivas del autor, utilizando tanto las palabras habladas como escritas. Cuando estas palabras no sólo se utilizan para registrar, sino que se las dota de pensamiento y emoción, adquieren un sentido estético, razón por la cual la literatura también se considera un arte.

Por supuesto, aquí no nos vamos a detener mucho en la belleza artística de la literatura en sí, sino que nos centraremos en su uso como recurso didáctico. El Consejo de Europa (2002: 60) considera que la literatura es “un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar” y que “los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”.

La literatura es un microcosmos de la sociedad humana y es rica en su contenido, ya que abarca todos los aspectos de la historia, la cultura, la geografía, la economía, la ciencia y la tecnología, etc. Por tanto, desde el punto de vista de un aprendiente de lenguas extranjeras, la lectura de los textos literarios no sólo le permite familiarizarse con las reglas

lingüísticas de la lengua meta, sino que también le ayuda a comprender la historia geográfica, el sistema político, las tradiciones culturales y las costumbres sociales de un país.

Carter y Long (1991: 3-4) sugieren, desde la perspectiva didáctica de lenguas extranjeras, que la literatura puede ser un recurso valioso para la enseñanza de idiomas, principalmente porque puede brindar muchas oportunidades lingüísticas a los profesores y permitir que los ejercicios del aprendizaje se basen en un material capaz de estimular un mayor interés e implicación. En concreto, los textos literarios contribuyen al aprendizaje de la lengua de muchas maneras: de la gramatical a la funcional, de la comunicativa a la cultural, de la pragmática a la formativa, etc. Las actividades de los alumnos con textos literarios fomentan el aprendizaje de la cultura, especialmente en lo que respecta a las referencias pragmáticas, al tiempo que proporcionan motivación para leer como recurso y estrategia de aprendizaje, independientemente del método utilizado en la enseñanza de una lengua extranjera (Mendoza Fillola, 2007: 19). Por lo tanto, se puede observar que la literatura desempeña un papel destacado en la adquisición de una lengua extranjera, pero su uso a este respecto no siempre se ha visto con buenos ojos a lo largo de la dilatada historia de la enseñanza de idiomas.

Desde sus inicios hasta la actualidad, la presencia de la literatura en los métodos y enfoques empleados en la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado importantes altibajos. Esto se refleja, por ejemplo, en el hecho de que en algunos métodos ha desempeñado un papel destacado, como en el método tradicional; en otros, ha sido prácticamente ignorada, como en los métodos naturales y estructurales; mientras que, en enfoques como el comunicativo, inicialmente fue recibida con cierta reticencia (González Cobas, 2021: 155).

En el contexto actual de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el de ELE, si echamos un vistazo a algunos de los libros de texto más utilizados, nos daremos cuenta de que rara vez usan la materia literaria, y en muchos casos ni siquiera se aborda de manera profunda. En lugar de eso, lo que se suele encontrar son breves introducciones a los autores o a sus obras, sin un enfoque práctico o significativo en el contenido literario. Esta infrautilización se debe, principalmente, a que los textos literarios tienden a emplear usos peculiares y poco convencionales del sistema lingüístico, los cuales se alejan considerablemente de las necesidades comunicativas reales y de las metas pedagógicas diseñadas para un aprendizaje funcional y pragmático (Mendoza Fillola, 2004: 3). Así, la

literatura ha perdido su posición dominante en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues el lenguaje literario, a diferencia de la expresión oral, suele ser más difícil de entender y menos auténtico, es decir, menos comunicativo. Esta complejidad plantea un inevitable y enorme desafío a la experiencia lectora de los aprendientes de lenguas extranjeras.

1.1.1. La dificultad de leer en otra lengua

Tras hacer referencia a las respuestas de varios profesores y escritores a la pregunta “¿Por qué lees literatura?”, Montesa Peydró (2011: 35) llegó a la conclusión de que “la primera función de la literatura es el entretenimiento, el disfrute, el placer, y el goce”. Sin embargo, este disfrute o placer no es absoluto y tiene muchas limitaciones: en primer lugar, tiene que ver con el interés personal, ya que a nadie le resultaría interesante leer algo que no le gusta; en segundo lugar, tiene que ver con el nivel lingüístico de cada uno, ya que sería más difícil si se pidiera a un estudiante de primaria o secundaria que leyera la versión original de *Don Quijote de la Mancha*; y, por último, tiene que ver con la lengua en la que se lee, y esto se refiere a si el texto literario está escrito en la lengua materna del lector o en otra lengua extranjera. Este último aspecto es el que nos centraremos a continuación, ya que el dominio de la lengua en la que se ha escrito el texto es esencial para lograr una comprensión profunda de las ideas presentadas. No obstante, alcanzar dicho dominio lingüístico no es un proceso simple para cualquier aprendiz de segundas lenguas. Por ello, como profesores de lenguas extranjeras, es necesario ser conscientes de las dificultades que enfrentan los estudiantes al leer obras literarias en un idioma distinto al suyo.

En cuanto a la definición de *leer*, Cassany (2006: 21) sostiene que una visión más moderna y científica es que “leer es comprender”. El autor detalla que “para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos”, como, por ejemplo, ser capaz de predecir lo que dirá el texto, ampliar o activar nuestros conocimientos previos, hacer suposiciones y ponerlas a prueba, hacer inferencias para entender lo que se sugiere, construir significados, etc. Queda claro, pues, que *leer* es un proceso cognitivo complejo que exige al lector procesar la información textual para comprender el mundo, desarrollar el pensamiento y adquirir experiencia y conocimientos. La información de la que hablamos aquí incluye dos aspectos: la información visual y la no visual. La primera se refiere a los signos impresos que se obtienen de un texto a través de los ojos; la segunda tiene carácter críptico y sólo puede materializarse cuando se descodifica el significado de la lengua en la que se utiliza el texto. Por ejemplo, el conocimiento del código, el conocimiento del léxico,

la interiorización de las estructuras gramaticales, nuestro conocimiento del mundo, todo lo cual es información no visual.

Por otra parte, Cuetos Vega (2010: 14-16) confirma que la lectura requiere un sistema cognitivo de gran complejidad que sólo puede funcionar correctamente si lo hacen todos los componentes de ese sistema. Según el autor, el sistema de lectura consta de cuatro niveles de procesamiento, a saber: proceso perceptivo e identificación de letras, reconocimiento visual de léxico, procesamiento sintáctico y procesamiento semántico. Concretamente, cuando leemos, el primer paso que damos es percibir y analizar las letras, lo que a continuación nos exige encontrar el concepto asociado a las unidades lingüísticas percibidas. Sin embargo, la información textual no se recibe bien simplemente comprendiendo el significado de los pares de palabras sueltas, sino que, para obtener un significado global, las palabras deben combinarse para formar una estructura superior, como, por ejemplo, una frase. Esto requiere que el lector tenga ciertos conocimientos de sintaxis, es decir, de las reglas gramaticales del lenguaje. Una vez dominada la estructura sintáctica, es necesario extraer el significado del texto y fusionarlo con otros conocimientos almacenados en la memoria, y ésta es la parte semántica en la que debemos centrarnos finalmente.

Asimismo, Barreyro (2020: 13) aborda los procesos de comprensión lectora desde dos niveles: inferior y superior. En cuanto a los procesos de nivel inferior, se destaca que la comprensión de textos depende de la decodificación, la fluidez lectora y el conocimiento del vocabulario. Estos procesos son fundamentales en las primeras etapas del desarrollo lector, y permiten la conversión del código escrito en un código fonológico, la lectura expresiva de textos y el reconocimiento de palabras con su significado. Por otro lado, los procesos de nivel superior, como la generación de inferencias, el monitoreo de la comprensión y la comprensión de la estructura del texto, juegan un papel crucial en la comprensión lectora más avanzada. Las inferencias permiten conectar información del texto con el conocimiento previo; el monitoreo de la comprensión es un proceso metacognitivo que permite supervisar y reflexionar sobre el estado de comprensión; y la comprensión de la estructura del texto se refiere al conocimiento de los diferentes tipos y géneros textuales, que sirven como guías para la interpretación.

Así que, dado lo complejo que resulta la comprensión de textos escritos, Goodman (1986: 13) sostiene que la lectura es una actividad intelectual que requiere el uso de algunas estrategias específicas. Además, argumenta que estas estrategias pueden adaptarse

a medida que avanza la lectura, con el objetivo de interactuar con el texto y, así, construir o comprender su significado. A este respecto, Goodman (1986: 21) enumera tres grandes grupos de estrategias: 1) *estrategias lingüísticas*, que incluyen la grafología, la sintaxis y la semántica; 2) *estrategias cognitivas*, que se refieren a los procesos mentales activados por el lector a partir de sus conocimientos previos y de los datos proporcionados por el texto; 3) *estrategias perceptivas*, que son los procesos mediante los cuales el lector comprende el significado de un texto a través del procesador perceptivo del sistema cognitivo.

De lo anterior se puede inferir que la lectura no es una tarea sencilla; si bien los lectores nativos encuentran sus propias dificultades, para los no nativos el desafío es aún mayor. Según señala Acquaroni (2004: 953), los lectores no nativos poseen un menor grado de automatización en los procesos de decodificación, lo que, a su vez, dificulta la integración simultánea del significado textual. Mientras que los lectores nativos pueden concentrarse de manera directa en la comprensión del contenido, los no nativos suelen dirigir su atención tanto a la decodificación de la estructura como al significado del texto, lo que genera una sobrecarga en la memoria a corto plazo. Además, los lectores nativos disponen de una amplia gama de estrategias lectoras; en contraste, los no nativos tienden a recurrir a la transferencia de las estrategias aprendidas en su lengua materna, enfrentando con frecuencia dificultades para adaptarlas a las exigencias que plantea el nuevo idioma. Otra dificultad relevante es que los lectores no nativos suelen tener más complicaciones al inferir e interpretar la información implícita en el texto. Esto se debe, en gran medida, a la falta de familiaridad con el contexto sociocultural del texto en lengua extranjera, así como a la adaptación de determinados aspectos de su propia cultura, lo que ocasiona, a menudo, una interpretación errónea del texto.

Por lo tanto, dados estos desafíos, puede resultar complicado para un estudiante de lenguas extranjeras disfrutar plenamente de la lectura en el idioma objetivo, especialmente si no se emplean las estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas. Inicialmente, es crucial familiarizarse con el vocabulario, la gramática y las estructuras sintácticas fundamentales; este es un proceso desafiante que requiere una considerable dedicación y paciencia. Posteriormente, el aprendiente se enfrenta al reto de comprender el idioma en diversos contextos, lo cual añade otra capa de complejidad. Con el tiempo y mediante una práctica constante, el estudiante comenzará a captar los matices del idioma, tales como las expresiones idiomáticas, los dobles sentidos y las referencias culturales. En este sentido, de acuerdo con lo señalado por Álvarez Martínez, Álvarez y Vento Acosta (2021: 13-16), el

proceso de “aprender a leer” no consiste únicamente en conocer las grafías y sus sonidos, sino que implica “aprender a entender” tanto el significado denotativo como el connotativo de las palabras, un paso crucial para llegar a “disfrutar” de la lectura. El significado denotativo se refiere al significado literal de los términos, mientras que la connotación surge de la particular combinación de palabras. Es en este proceso de lectura activa, donde el lector, al interpretar el texto, añade un significado adicional que depende tanto de su conocimiento previo como de sus experiencias personales. Así, la incapacidad de percibir ambos aspectos del lenguaje, tanto la denotación como la connotación, implica la inevitable pérdida de una parte considerable del potencial comunicativo del lenguaje. Solo al alcanzar este nivel de comprensión profunda, el estudiante podrá sumergirse en la lectura y apreciar plenamente la riqueza y belleza del idioma.

Nadie cuestiona la importancia de la literatura, pero es evidente que a menudo resulta difícil para los aprendientes de idiomas acceder a ella, especialmente cuando se enfrentan a obras literarias clásicas cuyo lenguaje tiene un vocabulario específico de la época o variantes sintácticas que no son exactamente iguales al lenguaje que utilizamos hoy en día (Navarro Durán, 2006: 18). Si los textos literarios son menos accesibles para los aprendientes de idiomas, ¿debemos renunciar a utilizarlos en aula o limitarnos a mencionar los nombres de los autores y sus obras en aras de una clase de lenguas extranjeras? La respuesta es obviamente no, porque la manera de sortear este inconveniente es sencilla: si los alumnos no pueden leer las obras literarias en su forma original, podemos recurrir a una manera indirecta de acercarnos a ellas, por ejemplo, utilizar una versión bien adaptada.

1.1.2. Las adaptaciones literarias

Las adaptaciones literarias consisten en crear una obra nueva basada en la obra literaria original, cambiando su forma de expresión o su uso. Siguiendo las teorías sobre relaciones hipertextuales de Genette (1989), Sotomayor Sáez (2005: 223) define la adaptación como una forma de intertextualidad en la que siempre hay un primer texto (*hipotexto*) que se modifica para corresponder a un nuevo contexto de recepción, dando lugar a un segundo texto adaptado (*hipertexto*).

A grandes rasgos, podemos dividir las adaptaciones en dos categorías principales: una se refiere a la adaptación de un trabajo literario al mismo género, tal y como sucede en la lectura graduada; y la otra se trata de la adaptación de una fuente literaria a otro medio, como una película, una serie de televisión, una obra de teatro, un cómic, los videojuegos,

entre otros. Sea como fuere, las adaptaciones pueden ser fieles al texto original o desviarse significativamente de él, pero, en cualquier caso, buscan capturar la esencia de la historia y los personajes de una forma nueva.

Como ya se ha mencionado, la razón de nuestra preferencia por las adaptaciones literarias en el ámbito de la enseñanza de lenguas es seleccionar un tipo de materia que sea adecuada para los alumnos y les permita trabajar los aspectos lingüísticos, socioculturales y comunicativos necesarios. Aunque esta decisión parece obvia para los docentes de lenguas extranjeras, el uso y la creación de adaptaciones literarias sigue siendo un tema polémico entre los partidarios y los detractores en cuanto al retratamiento de los textos literarios para fines pedagógicos.

Entre los defensores de las adaptaciones, algunos argumentan que las versiones adaptadas están más en consonancia con la estética popular, y que el cine, la televisión o el teatro, por ejemplo, no son menos valiosos en cuanto a su valor artístico y de entretenimiento que la literatura textual. Por otro lado, los opositores sostienen que las obras adaptadas han perdido la calidad literaria. En el caso de las lecturas graduadas, muchos las consideran como obras “amputadas”, en el sentido de que han dejado de tener la autenticidad de las obras originales (Albaladejo García, 2006: 12). A este respecto, Sáez (2010: 62) señala que una buena adaptación puede hacer más accesible un texto (modernizando el lenguaje, acortando su desarrollo, superando carencias lingüísticas, etc.), aunque sea una forma diferente, lo que no significa necesariamente que deje de ser literatura.

Como docentes de lenguas extranjeras, debemos reconocer que la única manera de utilizar algunas obras, tal como las clásicas, en el aula es adaptarlas al nivel de los alumnos. Habrá quien se pregunte por qué hay que obsesionarse con utilizar estas obras difíciles de entender en lugar de limitarse a elegir las que son apropiadas para el nivel de lectura de los alumnos; al fin y al cabo, no es nunca tarde para esperar a que mejoren las competencias lingüísticas del lector antes de acercarse a esas obras. Estas dudas no son descabelladas, pero la elección de enseñar con una versión adaptada no es simplemente una cuestión de acceso a un texto escrito, sino un intento de transmitirlo como una manifestación cultural con un significado especial. En el caso de *El Quijote*, por ejemplo, el enfoque de lo que deberíamos dar a conocer a nuestros alumnos no es el texto original, sino el contenido de la propia historia y su importancia en la cultura española; sin embargo, sin la ayuda de una adaptación, sería muy difícil que los alumnos conocieran esta obra

maestra, considerada como uno de los tesoros de la literatura universal. Es evidente que las adaptaciones literarias pueden ser herramientas valiosas en la enseñanza de idiomas extranjeros, ofreciendo a los estudiantes una vía más accesible para explorar textos literarios que, de otro modo, serían incomprensibles debido a su limitada competencia lingüística.

En este sentido, Navarro Durán (2006: 25-26) destaca que las adaptaciones literarias introducen a los alumnos en el patrimonio cultural, generan interés para que exploren las versiones originales en el futuro y evitan que los clásicos queden como “nombres vacíos” en la memoria colectiva. Desde un punto de vista pedagógico, una buena adaptación puede considerarse cualquier tipo de recurso, independientemente de la forma en que se presente, que contribuye al proceso de enseñanza y aprendizaje. Ayuda a los alumnos a comprender y dominar lo que están aprendiendo, y asiste al profesor en la consecución de determinados objetivos docentes.

Ahora bien, siguiendo las directrices mencionadas, volvemos al punto de partida de este trabajo, a saber, la integración de las adaptaciones filmicas y televisivas de textos literarios en la enseñanza del español en las universidades chinas. Para avanzar mejor en este objetivo, no podemos prescindir de dos elementos clave: la obra literaria en cuestión y su adaptación filmica y televisiva. Mediante la combinación de estos dos elementos, los estudiantes pueden beneficiarse de una comprensión más completa y enriquecedora de la literatura en español, al tiempo que desarrollan sus habilidades lingüísticas y su apreciación cultural.

La interrelación entre la literatura y sus adaptaciones filmicas y televisivas es compleja y multifacética. En términos generales, se trata de un proceso en el que una obra literaria es transformada en una obra audiovisual, ya sea en forma de película o serie de televisión. Esta transformación implica una serie de ajustes en la narrativa, los personajes y otros elementos para adaptarse al medio audiovisual, generando debates sobre la fidelidad a la obra original, entre aquellos que defienden mantener la fidelidad textual y los que priorizan la captura del espíritu y la esencia de la obra (Bluestone, 1971: 63).

Desde una perspectiva docente, Amenós Pons (1997: 25) examina las diferencias y similitudes entre la literatura y el cine en su capacidad para transmitir mensajes. Se destaca que, mientras la literatura se compone de palabras organizadas cronológicamente, lo que limita la simultaneidad de los elementos narrativos, el cine, por su parte, integra lo lingüístico, lo visual y lo sonoro, permitiendo la transmisión de múltiples mensajes al

mismo tiempo. A pesar de estas diferencias en los medios, tanto los textos escritos como las imágenes filmadas comparten la capacidad de ofrecer al aula una representación de la realidad externa, aunque esta pueda ser ficticia. Ambos recursos brindan material documental y situaciones que contextualizan el lenguaje, enriqueciendo así la experiencia de aprendizaje al ofrecer una visión más compleja y dinámica del mundo.

Considerando el potencial inherente tanto en la literatura como en el cine, surge naturalmente la pregunta: ¿por qué no fusionar estas dos formas de arte para potenciar su valor de manera sinérgica? Esta reflexión nos conduce hacia la exploración de las adaptaciones literarias al cine y la televisión, una síntesis de ambos medios que promete enriquecer nuestra comprensión y experiencia cultural. Conviene señalar que, si bien este modelo híbrido integra elementos literarios y recursos fílmicos y televisivos, su presentación final sigue siendo fundamentalmente audiovisual. Por consiguiente, nuestra atención primordial se centra en la exploración de los recursos audiovisuales pertinentes. Sin embargo, al considerar que estos medios audiovisuales tienen sus raíces en obras literarias, podemos discernir la posibilidad de utilizar esta conexión para enriquecer nuestras estrategias pedagógicas. Asimismo, integraremos textos literarios como recursos complementarios para enriquecer las actividades de aprendizaje, con el fin de potenciar la eficacia de los materiales didácticos utilizados en el aula.

1.2. Cine y televisión: recursos didácticos con múltiples posibilidades

¿Cuántas personas no han estado nunca en China, pero conocen la Gran Muralla? ¿Cuántas personas no han ido nunca a París, pero han visto la Torre Eiffel? ¿Y cuánta gente ha oído hablar del español sin conocer a un solo hispanohablante? Probablemente la respuesta sea: casi todos. Esta situación, lejos de ser una rareza, se ha convertido en la normalidad en la sociedad contemporánea. La globalización y la revolución de los medios de comunicación han desempeñado un papel fundamental en esta realidad. En la era actual, tenemos a nuestro alcance una miríada de canales que nos permiten explorar y comprender el mundo en su totalidad sin la necesidad de abandonar el confort de nuestros hogares. Medios de comunicación como la prensa, la radio, el cine y la televisión nos han brindado la posibilidad de viajar virtualmente, experimentar otras culturas y adentrarnos en territorios lejanos con solo un clic o un cambio de canal. La tecnología y la comunicación se han convertido en puentes que conectan a las personas de diferentes partes del mundo,

permitiéndoles conocer y apreciar la diversidad cultural sin tener que emprender viajes físicos.

El cine y la televisión, en su calidad de medios de comunicación, pueden describirse como una enciclopedia sonora que combina la esencia de artes como la literatura, la historia, la pintura, la música, la danza y la arquitectura, y abordan temas intemporales como la política, la cultura, la religión, el amor, la muerte y la guerra. En esta perspectiva, se puede decir que las obras cinematográficas y televisivas actúan como un espejo que refleja y amplifica los matices de la vida real, permitiendo al espectador explorar, cuestionar y comprender la complejidad del mundo que lo rodea a través de una ventana audiovisual que trasciende el tiempo y el espacio. Estas creaciones artísticas no solo entretienen, sino que también educan y provocan reflexión, contribuyendo de manera significativa a la cultura y el conocimiento humanos.

Son numerosos los estudios que respaldan la utilidad de los recursos audiovisuales en el entorno educativo. Por ejemplo, Altman (1989: 5) destaca la idoneidad del vídeo para establecer conexiones entre el lenguaje y el mundo real, debido a su capacidad única para contextualizar al máximo y mantener un control preciso. Por otro lado, Swaffar y Vlaten (1997: 175) sugieren que los vídeos ofrecen a los estudiantes exposición a materiales auténticos, así como a una variedad de voces, dialectos y registros que difieren del profesor, enriqueciendo así los contextos culturales. En el ámbito de ELE, Santos Asensi (2008: 3) destaca la importancia del cine al fusionar de manera excepcional los elementos lingüísticos y socioculturales, fortaleciendo así los lazos entre lengua y cultura. A través del cine y la televisión, no solo utilizamos el idioma como herramienta para acceder a información y comprender otras culturas, sino que también presenciamos la interacción auténtica entre hablantes nativos, lo que refleja su estilo de vida y relaciones interpersonales. La ficción cinematográfica proporciona una perspectiva única sobre el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación, incluyendo aspectos cruciales como el lenguaje no verbal (gestos, movimientos corporales, contacto visual, entonación) y el contexto de la acción. Por lo tanto, estos materiales audiovisuales promueven un enfoque comunicativo integral al combinar tanto habilidades receptivas como productivas en la comunicación.

Además, Castillo Alonso (2015: 165) enfatiza el papel del cine y la televisión en la aproximación a otras realidades culturales, facilitando la comprensión y el imaginario desde distintas perspectivas. Precisamente en lo que se refiere a la enseñanza de ELE, este

autor apunta que los recursos filmicos y televisivos son una de las mejores formas de presentar un uso real de la lengua, ya que siempre proporciona un contexto para observar componentes lingüísticos, sociales, culturales y no lingüísticos. En muchos casos, las muestras de lengua presentadas en los materiales audiovisuales son más convincentes que la mayoría de los textos y audiciones creados en los libros de texto.

Indudablemente, el lenguaje utilizado en las creaciones cinematográficas y televisivas de habla hispana se distingue por su proximidad a la vida cotidiana. Esta característica concede a los estudiantes una oportunidad de sumergirse en diálogos auténticos, en los cuales participan individuos provenientes de variadas regiones y estratos sociales, portando consigo una amplia diversidad de bagajes culturales y tradiciones. Por un lado, estos auténticos intercambios verbales emergen como una fuente vital y dinámica para la asimilación de destrezas lingüísticas por parte de los estudiantes. A través de las voces de sus personajes y la trama de las historias que narran, se despliega un mosaico de expresiones idiomáticas, acentos regionales y modismos propios de cada lugar, enriqueciendo así la experiencia de aquellos que buscan familiarizarse con la variabilidad lingüística del mundo de habla hispana. Por otro lado, estas producciones no se limitan meramente a la dimensión lingüística, sino que también dan acceso a la riqueza cultural inherente a cada comunidad, mostrando costumbres, tradiciones y valores que caracterizan a los diferentes grupos sociales. Esto permite a los aprendices no solo mejorar su comprensión lingüística, sino también profundizar en su comprensión de las dinámicas culturales que subyacen en la comunicación cotidiana.

1.2.1. Aproximación al MCER y al PCIC

El MCER y PCIC, como marcos de referencia, son ampliamente utilizados en la enseñanza de ELE y ofrecen una base sólida para la planificación de cursos, la evaluación de los estudiantes y la certificación de niveles de competencia lingüística en español. Por tanto, en consonancia con la visión general, hemos recurrido a estos dos guías fundamentales para dotar a este estudio de un marco de referencia concreto y de una base teórica.

Según el MCER (2002: 59), los recursos audiovisuales pueden ser considerados como una de las actividades lúdicas. Estas actividades lúdicas se definen como “juegos de lengua de carácter social” en el sentido de que involucran a los estudiantes en situaciones de aprendizaje que son entretenidas y que promueven la interacción social en el contexto

del lenguaje. Además, el MCER (2002: 73) propone una serie de actividades de comprensión audiovisuales, como ver televisión o una película, en las que los aprendientes reciben simultáneamente información de entrada (*input*) tanto auditiva como visual, lo cual refleja situaciones del mundo real en las que las personas interactúan con el lenguaje de múltiples formas.

Como se destaca en el volumen complementario del MCER (2020: 65), el aprendizaje de idiomas se divide en seis niveles, desde A1 (nivel básico) hasta C2 (nivel de maestría), y se proporciona una escala ilustrativa detallada para “ver televisión, cine y vídeos”, tal como sigue:

	Ver televisión, cine y vídeos
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas. Entiende al detalle los argumentos expuestos en emisiones de televisión que exigen especial atención para su comprensión, tales como programas de actualidad, entrevistas, paneles de debate o programas de debate. Comprende los matices y los mensajes implícitos de la mayoría de las películas, representaciones teatrales y programas de televisión, siempre que se emplee una lengua estándar o una variedad lingüística conocida.
B2	Extrae la información principal de los argumentos y discusiones en programas informativos y de actualidad. Comprende la mayoría de los programas informativos y de actualidad de la televisión. Comprende documentales, entrevistas en directo, programas de debate, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar o en una variedad lingüística conocida.
B1	Comprende la mayor parte de muchos programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, conferencias breves e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara. Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta la información principal de programas de televisión que tratan temas conocidos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., en las que el discurso se complementa con apoyos visuales. Sigue un anuncio de televisión, un tráiler o una escena de una película y comprende el/los tema/s, siempre que las imágenes ayuden a la comprensión y que se articulen con claridad y relativamente despacio. Advierte cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión con información de carácter fáctico y se forma una idea del contenido principal.
A1	Reconoce palabras/signos y expresiones conocidas/os, e identifica los temas en los resúmenes de titulares de noticias y muchos de los productos de los anuncios publicitarios, apoyándose para ello en la información visual y en sus conocimientos de cultura general.
Pre-A1	Identifica el tema de un documento de vídeo a partir de la información visual y del conocimiento previo.

Tabla 1: Escala ilustrativa de “ver televisión, cine y vídeos” (MCER, 2020: 65)

Esta escala ilustrativa nos ofrece una referencia de niveles sobre la capacidad para comprender y procesar contenidos audiovisuales en diferentes contextos. A medida que se incrementa el nivel de competencia lingüística, también lo hace la habilidad para entender el lenguaje coloquial, las expresiones idiomáticas y los matices implícitos presentes en los medios. Este fenómeno tiene implicaciones importantes en la enseñanza de idiomas, ya que el consumo de cine y televisión no solo permite una exposición continua al idioma, sino que también facilita el aprendizaje de estructuras lingüísticas complejas y el conocimiento de aspectos culturales propios de la lengua. Según la escala, en el nivel C1, los hablantes pueden entender, no solo el contenido explícito, sino también los subtextos y las sutilezas del discurso, lo cual es fundamental en contextos comunicativos auténticos, como debates y programas de actualidad. Este nivel de comprensión avanzada es esencial para los estudiantes que buscan una inmersión completa en la lengua, ya que permite la integración de expresiones y registros que no necesariamente se aprenden en un contexto académico tradicional. Además, la capacidad de comprender el lenguaje no verbal en situaciones de comunicación real fortalece la competencia pragmática, algo fundamental para una interacción efectiva en la lengua. En niveles intermedios como B2 y B1, los estudiantes son capaces de seguir el hilo principal de programas informativos y documentales, lo que refleja una comprensión sólida del idioma, aunque no se tiene acceso a todos los matices. Aquí, el enfoque didáctico puede aprovechar estos contenidos para reforzar aspectos como la comprensión auditiva, la adquisición de vocabulario especializado y la familiarización con distintos registros lingüísticos, lo que mejora la competencia general del estudiante. Por otro lado, los niveles más bajos, A2 y A1, indican un uso de los contenidos audiovisuales para afianzar conceptos básicos y permitir que el estudiante desarrolle habilidades para reconocer patrones y palabras familiares. La interacción con los medios a estos niveles proporciona un contexto de aprendizaje auténtico que va más allá de las explicaciones en clase, ayudando a los estudiantes a asociar el idioma con situaciones cotidianas reales. Sin embargo, los desafíos en estos niveles incluyen la dependencia de apoyos visuales para la comprensión, lo que limita la capacidad para entender discursos más complejos o abstractos. En conclusión, la escala del MCER subraya la importancia de la exposición a medios audiovisuales en el aprendizaje de idiomas, ya que facilita la adquisición de competencias lingüísticas más allá de lo gramatical, incluyendo aspectos culturales, pragmáticos y de fluidez en contextos auténticos. Así, se debe promover el uso

de cine y televisión en el aula como una herramienta integral que apoye el desarrollo de todas las habilidades lingüísticas.

Por otra parte, el PCIC (2006) del Instituto Cervantes denomina los recursos audiovisuales como producciones y creaciones culturales. Si examinamos este plan curricular, podemos encontrar materiales relacionados con el cine y la televisión en el apartado de *Referentes Culturales*, en el que se presenta una propuesta didáctica dividida en tres fases: fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación. En la fase preliminar, se pueden presentar algunas películas, directores y actores españoles de influencia internacional. En la fase intermedia, el plan curricular aborda las adaptaciones literarias como uno de los géneros más importantes de la historia del cine español, y sugiere la proyección de películas recientes o destacadas en la historia del cine en los países hispanohablantes. Asimismo, se recomienda incluir información sobre premios y festivales cinematográficos. En la etapa final, se profundiza en el mundo del cine, presentando la industria cinematográfica, sus orígenes, evolución y tendencias en el ámbito hispanohablante. A través de su estructura en tres fases, se observa una clara intención de utilizar los materiales audiovisuales no solo como una herramienta para enseñar la lengua, sino también como un medio para desarrollar una apreciación crítica de la cultura y la historia de los países hispanohablantes. Además, este plan curricular sugiere realizar actividades relacionadas con el cine, como la descripción de escenas y personajes, la elaboración de diálogos y la creación de guiones. Estas actividades están diseñadas para que los estudiantes no sólo consuman contenido audiovisual en español, sino que también participen de manera activa en la creación y comprensión del lenguaje a través de la interacción con el material. Este enfoque permite a los estudiantes mejorar sus habilidades lingüísticas y disfrutar de una actividad lúdica y entretenida mientras aprenden el idioma.

1.2.2. Cine y televisión en la mejora de las competencias comunicativas

Las habilidades lingüísticas son fundamentales en las competencias comunicativas, ya que es difícil lograr una comunicación efectiva sin un conocimiento profundo de la lengua. Sin embargo, estas habilidades no son el único factor que influye en la capacidad de una persona para comunicarse eficazmente en situaciones cotidianas. Puede ocurrir que alguien tenga un alto nivel de habilidades lingüísticas, pero no sea un buen comunicador debido a la falta de competencias comunicativas. Bajo el enfoque comunicativo, Brandimonte (2003: 870) argumenta que el conocimiento del sistema lingüístico no

garantiza el dominio de una lengua extranjera, como lo evidencian las deficiencias más comunes entre los alumnos, que se manifiestan en la falta de adecuación lingüística y pragmática, el uso de registros inapropiados o discursos inadecuados. Esto puede obstaculizar la comunicación efectiva, dando lugar a malentendidos e incluso a ofensas hacia las personas con las que se está interactuando. Por lo tanto, es crucial tener en cuenta el contexto y ajustar la comunicación para asegurarse de que el mensaje sea claro y apropiado a la situación.

A diferencia de las cuatro destrezas tradicionales que se centran en el conocimiento de la gramática, el vocabulario, la ortografía, la sintaxis y otros aspectos técnicos del idioma, las competencias comunicativas se refieren a la habilidad del hablante para comunicarse efectivamente en situaciones cotidianas y profesionales. Estas habilidades se enfocan en la capacidad para utilizar el lenguaje de manera apropiada en diferentes contextos sociales y culturales, para expresar sus ideas, opiniones y emociones de manera clara y efectiva, y para entender las necesidades y puntos de vista de los demás.

En este contexto, Hymes (1972: 65) propone un modelo para analizar los elementos que forman parte de los eventos comunicativos, denominado como *SPEAKING*, que se compone de las iniciales de los nombres de estos componentes en inglés:

- *Setting (Escenario)*: se refiere al entorno o contexto en el que tiene lugar la comunicación, abarcando tanto factores físicos (como el lugar y el momento del discurso) como factores sociales y culturales (tales como la relación entre los hablantes, la finalidad de la comunicación y el propósito del discurso).
- *Participants (Participantes)*: son los hablantes involucrados en la comunicación, considerando sus identidades, roles y relaciones sociales.
- *Ends (Fines)*: son los objetivos o propósitos específicos de la comunicación.
- *Act sequences (Secuencias de actos)*: corresponden a las secuencias de acciones realizadas durante la comunicación, incluyendo el inicio, desarrollo y conclusión del discurso.
- *Keys (Claves)*: se refieren a los tonos, actitudes, emociones y estilos de comunicación empleados en la conversación.

- *Instrumentalities (Instrumentalidades)*: son los medios o canales utilizados para la comunicación, tales como el habla, la escritura, los gestos y las expresiones faciales.
- *Norms (Normas)*: son las reglas y convenciones sociales que regulan la comunicación en una determinada cultura o grupo social, como la etiqueta, las expectativas de género y las prácticas discursivas.
- *Genres (Géneros)*: son los tipos de discurso o géneros utilizados en una cultura o grupo social específico, como la conversación informal, los discursos públicos o las conversaciones de negocios.

Estos elementos mencionados reflejan una visión integral de la comunicación dentro del enfoque comunicativo, que pone énfasis en la interacción social y en la adaptación del lenguaje a los contextos y propósitos específicos de los interlocutores. Este enfoque destaca que la comunicación no es un acto aislado, sino un proceso dinámico que depende de la negociación continua de significados en función de factores contextuales, culturales y sociales. El análisis de estos elementos permite comprender que el lenguaje se utiliza de manera estratégica y flexible para alcanzar objetivos específicos. Los participantes, por ejemplo, no solo se comunican entre sí, sino que negocian constantemente su relación y sus roles dentro de la interacción, ajustando el tono, el estilo y los medios de comunicación de acuerdo con las expectativas sociales y las convenciones culturales del contexto. A través de las secuencias de actos, se puede observar cómo se organiza el discurso para cumplir con los fines de la comunicación, respetando las normas sociales que rigen la interacción en cada situación.

Dentro del marco comunicativo, se han propuesto diversas clasificaciones para definir las competencias comunicativas. Por ejemplo, Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro habilidades interrelacionadas: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Posteriormente, a partir de estas cuatro habilidades, Van Ek (1986) incorpora la competencia sociocultural y social. Por otro lado, el modelo de Bachman (1990), a diferencia de otros enfoques, no considera la competencia estratégica como parte de la competencia comunicativa, sino como una capacidad general para desarrollar comportamientos. En su modelo, la competencia estratégica actúa en conjunto con otros factores, como los mecanismos

psicofisiológicos y el conocimiento del mundo, para facilitar la interacción y la comunicación.

En este trabajo, adoptamos la definición del MCER, ya que lo consideramos una referencia curricular fundamental para nuestro estudio. Así, según el MCER (2001: 9), las competencias comunicativas son las capacidades que permiten a una persona utilizar medios lingüísticos específicos, e incluyen la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática (que abarca la competencia discursiva y la competencia funcional). En cualquier uso lingüístico, estos tres componentes están siempre interconectados y no pueden separarse unos de otros (MCER, 2020: 143). En la mayoría de los casos los usuarios de la lengua necesitan utilizarlos de manera conjunta para comunicarse eficazmente. Por ejemplo, una comunicación efectiva requiere un sólido dominio de la gramática y el vocabulario (competencia lingüística), así como la comprensión y adaptación a las normas sociales y culturales de la situación (competencia sociolingüística), y la comprensión de las intenciones y expectativas del interlocutor (competencia pragmática).

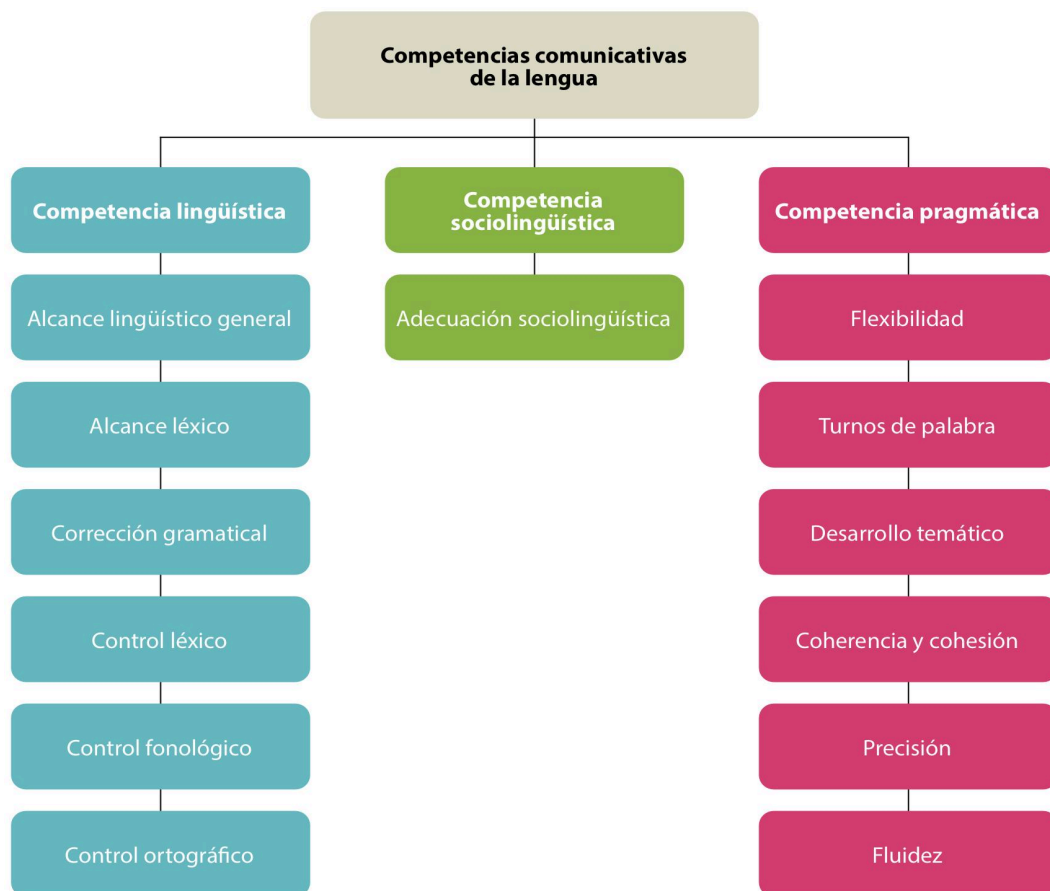


Figura 1: Escalas descriptivas de las competencias comunicativas (MCER, 2020: 143)

La competencia lingüística

La competencia lingüística, también conocida como competencia gramatical, se refiere a la habilidad de comprender y utilizar correctamente la gramática, el vocabulario, la ortografía y la pronunciación del idioma en cuestión. La noción de competencia gramatical es un concepto fundamental de la gramática generativa propuesto por Chomsky (1974: 6) con el objetivo último de hacer explícito el conocimiento implícito del hablante sobre su propia lengua. En respuesta a esta noción, Hymes (1996: 15) señala que por la competencia lingüística se entiende un conocimiento de la estructura de la lengua que normalmente no es consciente y no puede ser espontáneamente informativo, sino que está necesariamente implícito en lo que las partes de un diálogo intentan expresar.

Según las escalas descriptivas mencionadas, el MCER (2020: 144) ofrece descriptores detallados sobre varios aspectos de la competencia lingüística, como el *Alcance* (dividido en *Alcance Lingüístico General* y *Alcance Léxico*) y el *Control* (dividido en *Corrección Gramatical* y *Control Léxico*), así como el *Control Fonológico* y *Ortográfico*. El *Alcance Lingüístico General* abarca la capacidad para comprender y producir textos en diversas situaciones comunicativas, tanto orales como escritas, formales e informales. Por otro lado, el *Alcance Léxico* se enfoca en la amplitud del vocabulario utilizado, incluyendo términos técnicos, coloquialismos y expresiones idiomáticas. La *Corrección Gramatical* se refiere a la precisión en la gramática y sintaxis, mientras que el *Control Léxico* se centra en la elección precisa y rica de vocabulario. El *Control Fonológico* involucra la pronunciación clara y comprensible, junto con la capacidad de entender variaciones dialectales. Por último, el *Control Ortográfico* se concentra en la precisión de la escritura y la ortografía, garantizando textos sin errores significativos. Esta distinción entre “alcance” y “control” refleja la necesidad de tener en cuenta la complejidad del uso de la lengua. Una competencia lingüística sólida implica tanto un conocimiento profundo del idioma como la capacidad de utilizarlo de manera precisa y coherente.

Podemos observar que los descriptores mencionados están estrechamente relacionados con aspectos fundamentales del lenguaje que deben abordarse en la enseñanza de idiomas, como la comprensión y expresión (tanto oral como escrita), el léxico, la gramática, la fonología y la ortografía. Cada uno de estos aspectos contribuye de manera singular a la competencia lingüística y puede ser evaluado por separado para obtener una visión completa de las habilidades lingüísticas de una persona. En este sentido, ¿cómo

contribuyen el cine y la televisión, nuestro objeto de estudio, a mejorar estos aspectos lingüísticos? En primer lugar, el cine y la televisión exponen a los estudiantes a una amplia variedad de situaciones comunicativas, tanto orales como escritas, en contextos formales e informales. A través de los diálogos y los escenarios en los que se desarrollan las historias, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con diferentes registros lingüísticos, lo que les permite comprender y producir textos en diversas situaciones. La eficacia de los recursos audiovisuales en este proceso ha sido ampliamente respaldada. Hanley, Herron y Cole (1995: 58) compararon actividades preparatorias basadas en vídeo con otras basadas en fotografías y narración del profesor, y encontraron que las primeras son más efectivas para mejorar la retención y la comprensión. Por otro lado, Garber y Holmes (1981: 325) emplearon la creación de cortometrajes para potenciar las habilidades de expresión oral de los estudiantes, mientras que Berwald (1976: 223) exploró el doblaje de películas, eliminando la banda sonora original, como método para trabajar la producción oral. Estas prácticas no solo fomentan el desarrollo lingüístico, sino que también estimulan la creatividad de los estudiantes, generando una motivación excepcional en el proceso de aprendizaje. En cuanto al aspecto léxico, los recursos audiovisuales exponen a los alumnos a un vocabulario extenso, que abarca tanto términos cotidianos como especializados, modismos, coloquialismos y expresiones idiomáticas propias de la lengua hablada. Esta exposición a diferentes tipos de lenguaje amplía el rango de vocabulario que los estudiantes pueden emplear en situaciones comunicativas reales. Específicamente, en términos de semántica, la capacidad del vídeo de vincular el sonido con la imagen puede ofrecer oportunidades para ayudar a los estudiantes a comprender el significado de las palabras, estructuras y expresiones. Incluso en la identificación directa de objetos con los términos que los describen, una práctica común en los niveles iniciales de cualquier idioma, el video resulta más efectivo que los manuales tradicionales, ya que ofrece una aproximación mucho más precisa a la realidad y a los matices que la caracterizan (Toro Escudero, 2009: 19). Además, los recursos audiovisuales favorecen tanto la ampliación del vocabulario como su uso contextualizado, lo que fortalece el dominio léxico y la adecuación comunicativa. Con respecto a la gramática, aunque los recursos audiovisuales no siempre se ajustan estrictamente a las normas gramaticales, al reflejar el uso real del lenguaje, ofrecen ejemplos de estructuras gramaticales correctas y frecuentes en contextos naturales. Al escuchar y observar las interacciones entre los personajes, los estudiantes pueden interiorizar construcciones gramaticales apropiadas, especialmente si se les motiva

a imitar las estructuras sintácticas. Además, las repeticiones de frases y estructuras favorecen la asimilación de patrones gramaticales. En lo que respecta al control fonológico, ver películas y series en lengua meta resulta especialmente útil para mejorar la pronunciación y la comprensión auditiva. Los estudiantes escuchan la pronunciación nativa en diversas situaciones, con diferentes acentos y dialectos, lo que les permite familiarizarse con las variaciones fonológicas. Además, la repetición de frases y la exposición a diferentes tipos de habla facilita la práctica del ritmo, la entonación y otros aspectos prosódicos de la lengua. En este sentido, como señala Altman (1989: 12), estos medios audiovisuales revelan elementos paralingüísticos y sublingüísticos que enriquecen el discurso y son distintivos de cada idioma, desde interjecciones hasta silencios, añadiendo un significado crucial a la comunicación oral. Esta oportunidad resulta particularmente valiosa para los estudiantes que carecen de contacto constante con hablantes nativos o que desean mejorar su habilidad para producir sonidos auténticos en el idioma que están aprendiendo. Finalmente, en cuanto al control ortográfico, aunque los recursos audiovisuales no abordan de manera directa este aspecto, los estudiantes pueden asociar las formas escritas con las orales mediante el uso de subtítulos o guiones. Esto refuerza la conexión entre lo que se escucha y lo que se escribe, contribuyendo a mejorar la precisión ortográfica.

La competencia sociolingüística

El *Diccionario de Términos Clave de ELE*, editado por Martín Peris (2008: 92) define la competencia sociolingüística como la capacidad para comprender y expresar adecuadamente el lenguaje en varios contextos de uso, en los que pueden existir variables como la situación de los participantes, sus intenciones comunicativas, la actividad comunicativa en la que participan y los criterios de interacción que regulan dicha actividad. En este sentido, los aprendices deben comprender y aplicar el lenguaje de acuerdo con las normas y convenciones sociales, teniendo en cuenta factores como la edad, el género, la educación, la región y el nivel socioeconómico.

En cuanto a esta competencia, Hymes (1977: 7) propone adoptar un enfoque que se dedique a investigar las normas de uso de una lengua en su contexto, y explica la sociolingüística de la siguiente manera:

Por “sociolingüística” se entiende el uso de datos y análisis lingüísticos en otras disciplinas relacionadas con la vida social y, a la inversa, el uso de datos y análisis sociales en la lingüística. La palabra también podría referirse a las correlaciones entre lenguas y sociedades, y entre fenómenos lingüísticos y sociales concretos. (La traducción es mía.)

De esta definición, se desprende que la sociolingüística crea un vínculo esencial entre el análisis del lenguaje y la dinámica social, ofreciendo un marco para explorar cómo las estructuras lingüísticas y los comportamientos comunicativos interactúan con contextos culturales, políticos y económicos. Según Hymes (1977: 3), desarrollar una teoría del lenguaje requiere investigar directamente su uso en contextos reales. Este enfoque permite identificar patrones en la actividad del habla que trascienden los estudios aislados de gramática, personalidad, estructura social, religión y otros aspectos. Además, el autor sostiene que no es la lingüística ni el idioma en sí, sino la etnografía y la comunicación, las que deben proporcionar el marco de referencia para evaluar el papel del lenguaje en la cultura y la sociedad (Hymes, 1977: 4). Frente a un enfoque puramente estructuralista o formalista, Hymes propone un enfoque etnográfico que considera el contexto social y cultural del uso del lenguaje. Para él, la comunicación no es solo un intercambio de palabras, sino un acto social profundamente arraigado en la cultura.

Es evidente que la lengua y la cultura están estrechamente interrelacionadas, ya que la cultura de una comunidad influye directamente en cómo se utiliza y comprende su idioma. Al respecto, como señala García Benito (2009: 494), las diferencias culturales pueden generar malentendidos, incluso cuando el uso del lenguaje es correcto desde un punto de vista gramatical o lingüístico. Esto ocurre porque las palabras y frases pueden tener significados culturales o connotaciones distintas según el contexto. Lo que resulta perfectamente aceptable en una cultura puede considerarse ofensivo en otra. Por ello, para evitar estos malentendidos y fomentar una convivencia eficaz y armoniosa en entornos multiculturales, es fundamental ser consciente de las particularidades culturales de la lengua meta y desarrollar la competencia intercultural. A este respecto, Poyatos (1994: 32) señala que el aula de lenguas extranjeras suele ser un mundo multicultural, lo que facilita en gran medida el proceso de creación de interculturalidad. En el plano intercultural, el PCIC (2006) define a los alumnos como *hablantes interculturales* que deben ser capaces de reconocer los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que están expuestos a través del español y de establecer conexiones entre su cultura de origen y la cultura del país hispanohablante. Para ello, los estudiantes necesitan, por un lado, estar familiarizados con una serie de referencias culturales y normas que guían el comportamiento social; por otro, deben mantener una actitud abierta para poder ser conscientes de la diversidad cultural (Santamaría Martínez, 2010: 42).

Entonces, ¿qué pueden aportar el cine y la televisión como recursos audiovisuales desde una perspectiva sociolingüística? En el contexto de la enseñanza de ELE, Corpas (2000: 785) sugiere que los recursos audiovisuales son un medio altamente adecuado para sensibilizar a los estudiantes respecto a cuestiones socioculturales y estimular su reflexión acerca de los estilos de vida y los valores sociales, morales y estéticos de nuestra cultura. La exposición a una variedad de registros y estilos lingüísticos en películas y series de televisión permite a los estudiantes observar cómo el lenguaje se adapta y se emplea de manera distintiva en diferentes contextos sociales y culturales. Por ejemplo, estos recursos audiovisuales suelen presentar personajes cuyas formas de hablar reflejan sus orígenes geográficos, culturales o sociales, lo que les permite apreciar la riqueza de la diversidad lingüística y comprender que no existe una única manera “correcta” de expresarse en una lengua. Además, estos medios reflejan cómo se comunica la gente en contextos específicos, como en el ámbito laboral, en el hogar o en situaciones formales e informales, lo cual no solo ayuda a los estudiantes a reconocer la adaptación del lenguaje a distintos entornos, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural y enriquece su comprensión de las normas culturales. Por último, al mostrar a personas de diferentes generaciones, géneros y clases sociales, estas producciones permiten a los estudiantes observar cómo las variaciones lingüísticas están vinculadas con la identidad individual y la pertenencia a determinados grupos sociales, brindándoles así una comprensión más profunda de la relación entre lenguaje, identidad y pertenencia.

La competencia pragmática

La competencia pragmática abarca, por un lado, la competencia discursiva relacionada con diferentes modos de comunicación, lo que implica la capacidad para construir significados personales tanto en el discurso escrito como en las conversaciones cara a cara, así como para percibir la intención detrás de los actos de habla. Por otro lado, incluye la competencia funcional, que implica el procesamiento y la comprensión del significado implícito (MCER, 2020: 174). En palabras de Koike y Pearson (2019: 349), la pragmática se centra en el estudio de cómo los interlocutores utilizan e interpretan el lenguaje en contextos específicos, teniendo en cuenta diversos factores que inciden en la comunicación, como los propios hablantes, la relación entre los interlocutores, normas y los mensajes.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, Kasper (1997: 1) plantea que la competencia pragmática no se enseña, sino que es un conocimiento que los alumnos poseen, desarrollan, adquieren, utilizan o pueden perder. El rol del profesor consiste en organizar oportunidades de aprendizaje y facilitar el desarrollo de las habilidades pragmáticas en el aula. Sin embargo, hay muchos puntos de vista opuestos, argumentando que la pragmática puede y debe ser enseñada en el aula (Koike, 2008; Félix-Brasdefer y Cohen, 2012; Koile y Pearson, 2019; Tatsuki y Houck, 2010; Taguchi, 2015), lo que nos lleva a considerar enfoques alternativos. Entre estos autores, Koike (2008: 47) presenta una “gramática pragmática” que busca enseñar las estrategias lingüísticas en contextos situacionales, teniendo en cuenta factores como la relación entre los participantes, el contexto, la lengua y las expectativas socioculturales de la situación. Este enfoque se centra en la aplicación práctica de conocimientos lingüísticos en situaciones reales de comunicación, en lugar de simplemente memorizar reglas abstractas, lo que sugiere una manera efectiva de abordar la enseñanza de la pragmática.

Por otro lado, Taguchi (2015: 8) argumenta que el aprendizaje de la pragmática en el aula no puede abarcar una variedad suficiente de situaciones comunicativas, ya que los libros de texto suelen carecer de información sobre las normas pragmáticas y presentan ejemplos poco realistas del lenguaje. Ante esta falta de contextos auténticos en el aula, una solución evidente es aumentar el uso de materiales auténticos. En este sentido, los recursos audiovisuales, como el cine y la televisión, se presentan como nuestra primera opción debido a sus múltiples ventajas. Una de las formas en que estos medios pueden mejorar la competencia pragmática es mediante la exposición a diversas interacciones sociales y conversaciones. Al observar a los personajes interactuar en situaciones reales, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender a usar el lenguaje de manera adecuada en contextos variados. Además, la representación de personajes de diferentes orígenes culturales favorece el desarrollo de una mayor sensibilidad y comprensión hacia las diferencias lingüísticas y culturales. Estos materiales audiovisuales también son útiles para mejorar la comprensión de formas de comunicación no literal, como la ironía, el sarcasmo o el humor, que suelen ser difíciles de interpretar incluso para los hablantes nativos, y más aún para aquellos que no están familiarizados con las convenciones culturales de un grupo específico.

Capítulo 2. Fundamentos teóricos del uso de materiales audiovisuales en ELE

En el complejo escenario del proceso educativo, tanto docentes como alumnos desempeñan roles cruciales para el logro de un aprendizaje exitoso. Un entorno de aula dinámico requiere que los profesores actúen como guías y motivadores, mientras los alumnos participan, reflexionan y cooperan activamente. La interacción y cooperación entre ambas partes resultan indispensables para garantizar una enseñanza y aprendizaje efectivos. Así, este trabajo se fundamenta en dos vertientes teóricas: la teoría del adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas (ASL) desde la perspectiva del aprendizaje y la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras desde la óptica de la instrucción. De estas bases teóricas, se extraen aquellas pertinentes para nuestra investigación, centrada en el empleo de las adaptaciones filmicas y televisivas de obras literarias en la enseñanza de ELE, con la intención de sustentar nuestro diseño de programa didáctico posterior.

Por una parte, en lo que concierne al aprendizaje de lenguas extranjeras, una serie de teorías relacionadas con la ASL proporcionan una base teórica adecuada para la enseñanza del español a través del cine y la televisión. No obstante, es crucial reconocer las limitaciones inherentes a estas teorías, las cuales no capturan en su totalidad la complejidad del proceso de aprendizaje. En este sentido, se procederá a una exposición selectiva y detallada de aquellos aspectos que se alinean con los objetivos de este estudio y que fortalecen su marco teórico. Entre los fundamentos teóricos escogidos se encuentran las hipótesis propuestas por Krashen, el *enfoque constructivista* y la perspectiva del *aprendizaje interactivo*.

Por otra parte, en el ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros, se valora la variedad de enfoques pedagógicos con el propósito de alcanzar resultados óptimos en términos didácticos. Específicamente, destacamos la *enseñanza comunicativa*, el *método multimodal* y la *situación postmétodo*. Nuestro propósito radica en la integración equilibrada de estas pedagogías, reconociendo que cada una posee limitaciones, y que no existe un método óptimo, sino más bien el más apropiado para cada contexto.

2.1. Teorías pedagógicas de ASL

La ASL es un complejo proceso de aprendizaje que ha sido estudiado por numerosos lingüistas y educadores durante décadas. Hasta el momento, han surgido varias teorías que intentan explicar cómo los seres humanos adquieren una segunda lengua, y

algunas de las más reconocidas son el *conductismo*, el *innatismo*, el *cognitivismo* y el *interaccionismo*. Aunque estas teorías abordan solamente algunos aspectos del proceso de ASL y posiblemente tengan sus limitaciones inherentes, cada una de ellas aporta una perspectiva única en este campo y ha tenido un impacto duradero en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

2.1.1. El modelo del monitor de Krashen

Las críticas iniciales al *conductismo* se originaron debido a su incapacidad para explicar los mecanismos creativos de los hablantes que les permiten producir un lenguaje al que nunca antes habían estado expuestos. Por ejemplo, un aprendiz de segundas lenguas puede generar, por analogía, formas como “decido” o “escribido”, lo que sugiere que no nacemos con una pizarra en blanco, sino que somos capaces de crear (Pérez Serrano, 2021: 49). En esta línea, Chomsky (1965) argumenta que esta capacidad creativa se deriva de la estructura innata del cerebro y se manifiesta en una *gramática universal*. Desde una perspectiva innatista, la adquisición de lenguas ya no se considera un resultado de la imitación y la repetición, como sostenía el *conductismo* anteriormente, sino un proceso creativo de construcción del lenguaje. En palabras de Chomsky (1965: 6):

Una de las cualidades que todas las lenguas tienen en común es su aspecto “creativo”. Así pues, una propiedad esencial del lenguaje es que proporciona los medios para expresar indefinidamente muchos pensamientos y para reaccionar adecuadamente en una gama indefinida de situaciones nuevas. Por lo tanto, la gramática de una lengua concreta debe complementarse con una gramática universal que dé cabida al aspecto creativo del uso de la lengua y exprese las regularidades profundamente arraigadas que, al ser universales, se omiten en la propia gramática. (La traducción es mía.)

A pesar de que Chomsky no realiza afirmaciones específicas sobre las implicaciones de su teoría para la adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas, algunos lingüistas argumentan que la *gramática universal* ofrece la mejor perspectiva para comprender la adquisición de segundas lenguas. En cambio, algunos sostienen que, aunque esta teoría puede ser un marco adecuado para entender la adquisición de la primera lengua, no explica de manera satisfactoria la adquisición de la segunda (Lightbown y Spada, 2013: 104).

La teoría más reconocida en la adquisición de segundas lenguas, influenciada por Chomsky, como señalan Lightbown y Spada (2013: 106), es el modelo del monitor de Krashen. En los años ochenta del siglo XX, el lingüista estadounidense Krashen (1982) formuló cinco hipótesis clave en apoyo de su teoría de adquisición de segundas lenguas:

- La hipótesis de la adquisición-aprendizaje
- La hipótesis del orden natural
- La hipótesis del monitor
- La hipótesis del *input* comprensible
- La hipótesis del filtro afectivo

Inicialmente, el autor introduce una distinción interesante entre “adquisición” y “aprendizaje” en el desarrollo de habilidades en una segunda lengua para adultos. Según Krashen (1982: 10), estos enfoques representan procesos únicos, con características específicas en la adquisición de una lengua extranjera. La “adquisición” se asemeja al proceso subconsciente de aprendizaje de la lengua materna en los niños, implicando que los adultos adquieran de manera natural una segunda lengua sin plena conciencia del proceso. Similar al proceso de exposición y práctica en la adquisición infantil, los adultos adquieren la segunda lengua como herramienta comunicativa sin conocimiento explícito de reglas gramaticales. En contraste, el “aprendizaje” implica un enfoque consciente y estructurado, donde los aprendices son conscientes de adquirir una lengua extranjera y trabajan activamente para comprender y aplicar reglas gramaticales y estructuras lingüísticas. En palabras resumidas, la “adquisición” es natural, inconsciente e implícita, mientras que el “aprendizaje” es formal, consciente y explícito (Castrillo Vega, 1995: 97). Esta dicotomía subraya la importancia de la exposición y práctica en el proceso de adquisición, destacando que la inmersión en un entorno auténtico facilita la adquisición, mientras que el aprendizaje puede requerir métodos más estructurados, como clases formales o programas de estudio.

En segundo término, se destaca un aspecto fundamental en la adquisición de una segunda lengua: la presencia de un orden predecible en la adquisición de estructuras gramaticales. De acuerdo con Krashen (1982: 12), esto implica que los hablantes de una lengua extranjera tienden a adquirir ciertas estructuras gramaticales siguiendo un patrón general. Este orden se manifiesta a través de la observación de que los aprendices suelen dominar primero las estructuras gramaticales más simples y comunes antes de abordar aquellas más complejas, reflejando paralelos notables con la adquisición de la lengua materna. Aunque la coincidencia exacta entre los aprendices puede no ser del 100%, se resalta la presencia de similitudes claras y significativas en el proceso de adquisición. Reconocer este orden predecible tiene implicaciones prácticas en la planificación de la

enseñanza, permitiendo a los educadores estructurar sus programas alineándose con el proceso natural de adquisición gramatical. Esto implica comenzar con conceptos y estructuras más básicas para establecer una base sólida antes de avanzar hacia niveles de complejidad gramatical creciente.

Asimismo, la tercera parte de la teoría de Krashen se centra en la “hipótesis del monitor”, que describe el monitor como un dispositivo que verifica y modifica lo que el hablante produce, permitiéndole autocorregirse. Según Krashen (1982: 16), esta hipótesis implica varios puntos clave relacionados con el proceso de producción del lenguaje:

- Disponibilidad de tiempo: es crucial que el hablante tenga el tiempo necesario para seleccionar y aplicar las reglas gramaticales adquiridas, ya que la producción consciente del lenguaje es más lenta y deliberada en comparación con la fluidez natural de la adquisición lingüística.
- Conocimiento de las reglas: el monitor es más eficaz cuando el hablante tiene un sólido conocimiento de las reglas gramaticales, lo que optimiza su rendimiento mediante una descripción clara y sencilla.
- Enfoque en la forma y corrección: el uso del monitor se caracteriza por la atención a la forma y corrección lingüística, lo que puede reducir la fluidez y, a veces, afectar el significado, ya que el hablante tiende a priorizar la precisión gramatical sobre la espontaneidad y naturalidad en la comunicación.

Estos principios destacan la naturaleza consciente y reflexiva que puede caracterizar el uso de las reglas gramaticales aprendidas. Mientras que la adquisición se relaciona más con el desarrollo subconsciente de habilidades lingüísticas, el monitor representa la capacidad de aplicar reglas de manera consciente y planificada, una habilidad que puede ser más evidente cuando las condiciones son propicias.

En el marco del modelo de monitor propuesto por Krashen (1982: 21), se postula también que la eficaz adquisición de una segunda lengua se alcanza a través de la exposición a un “*input* comprensible”. Krashen introduce el concepto de “*i+1*”, que representa un nivel lingüístico ligeramente superior al del aprendiz. La clave radica en la comprensión exitosa del *input*, lo que automáticamente genera un nuevo nivel de complejidad lingüística, es decir, el “*i+1*”. Este proceso, comparable a la adquisición natural de la lengua materna en la infancia, enfatiza el aprendizaje sin instrucción formal

mediante la exposición continua en contextos significativos. Al enfrentarse a un nivel levemente más complejo que su conocimiento actual, el aprendiz se desafía sin sentirse abrumado, facilitando así la incorporación natural de nuevas estructuras y vocabulario. En este contexto, Bangalore (1983: 3) llevó a cabo un proyecto centrado en actividades significativas para la adquisición de una lengua. Este experimento incluyó tres tipos principales de tareas: “tareas de información”, que implican la transferencia de datos, como completar cuadros basados en textos; “tareas de razonamiento”, orientadas a resolver problemas mediante procesos lógicos; y “tareas de opinión”, que requerían respuestas personales ante situaciones específicas. Los resultados demostraron que las tareas de razonamiento son las más efectivas, pues ofrecen un equilibrio ideal entre previsibilidad y desafío, fomentando un aprendizaje más sólido y dinámico. Además, se concluyó que las tareas deben representar un desafío alcanzable para los estudiantes, priorizando la comprensión sobre la producción, lo que favorece el desarrollo progresivo de las competencias lingüísticas.

Además, Krashen (1982: 31) destaca la profunda influencia de factores afectivos en la adquisición de una segunda lengua. Elementos emocionales como la motivación, ansiedad, confianza y actitud hacia el aprendizaje juegan un papel crucial en el éxito del proceso.

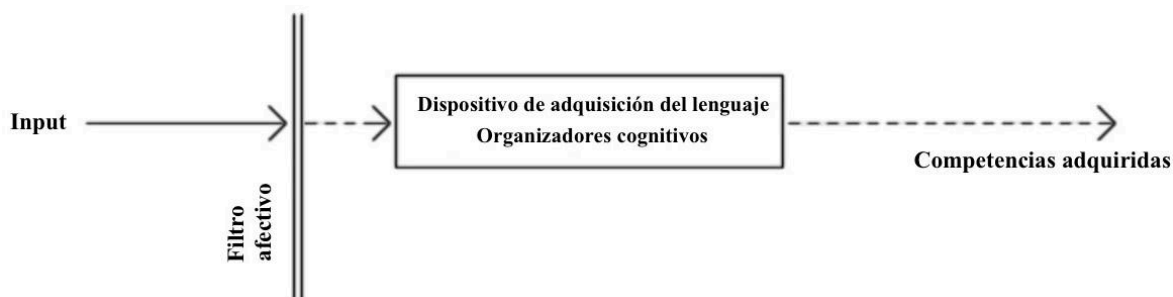


Figura 2: La relación entre los factores afectivos y la adquisición de lenguas (Krashen, 1981:110)

Basado en el marco teórico propuesto por Chomsky (1964) y Dulay y Burt (1977), Krashen (1981: 110) expone su modelo de adquisición del lenguaje, que incorpora el concepto fundamental del filtro afectivo en el procesamiento del *input* lingüístico, como se ilustra en la figura 2. Según este modelo, el *input* es crucial para el aprendizaje de una segunda lengua, pero su efectividad depende de que sea comprensible y llegue al estudiante sin obstáculos emocionales. El filtro afectivo, que modula la calidad y cantidad

del *input* accesible, desempeña un papel clave en este proceso: un filtro afectivo bajo facilita la adquisición del idioma, mientras que un filtro afectivo alto puede dificultarla, bloqueando la capacidad de asimilar el *input*. Así, los procesos cognitivos innatos interactúan con el *input* disponible para transformarlo en competencias adquiridas. En este sentido, resulta crucial dar prioridad a la ponderación de los factores afectivos sobre las consideraciones puramente lingüísticas. En el contexto de la enseñanza de idiomas, centrarse exclusivamente en la cantidad de *input* proporcionado, descuidando los aspectos afectivos, podría dificultar la consecución de resultados didácticos satisfactorios. Por ende, es imperativo que los educadores dirijan de manera constante su atención al estado psicológico de sus estudiantes, brindándoles apoyo para gestionar oportunamente las emociones negativas y potenciar sus factores intrínsecos positivos. Se destaca la esencialidad de reconocer que el afecto positivo, como motivador intrínseco, no sólo sostiene la implicación, sino que también intensifica el interés por la materia de estudio (Rodríguez, Plax y Kearney, 1996: 297).

De toda manera, la razón por la que hemos seleccionado la teoría de Krashen es que sus cinco hipótesis se alinean completamente con nuestro objetivo de aprender español mediante el uso de recursos audiovisuales. Basándonos en el modelo del monitor, podemos extraer diversas estrategias que favorecen dicho aprendizaje:

- *Fomentar un entorno de aprendizaje natural* mediante el uso de materiales audiovisuales con diálogos auténticos y situaciones reales, contribuyendo así al desarrollo del proceso de adquisición de la segunda lengua por parte del alumno.
- *Secuenciar los materiales de aprendizaje de acuerdo con la dificultad y estructura del idioma*, comenzando con series o películas más simples y avanzando gradualmente hacia contenidos más complejos para garantizar un proceso de aprendizaje coherente.
- *Motivar a los estudiantes a emplear su “monitor interno”* al interactuar con el material, alentándolos a discutir y analizar el uso del idioma en contexto. No obstante, se debe tener precaución para evitar un uso excesivo de esta monitorización, ya que podría afectar a la fluidez y naturalidad del habla.
- *Asegurar que los contenidos audiovisuales sean comprensibles* para los alumnos, considerando su nivel lingüístico al seleccionar los materiales.

- *Crear un entorno de aprendizaje positivo y relajado* mediante el uso de medios audiovisuales que sean de interés y relevancia para los alumnos. La inclusión de materiales visualmente atractivos y culturalmente relevantes puede aumentar la motivación intrínseca, potenciando así el interés y la participación activa de los estudiantes.

Sin duda, este enfoque de Krashen, que se centra en la entrada comprensible y el aprendizaje implícito, presenta beneficios claros al aprender español a través de recursos audiovisuales. Sin embargo, es fundamental reconocer que este modelo también tiene sus limitaciones. En el marco del procesamiento informativo, diversos autores han cuestionado la independencia entre “adquisición” y “aprendizaje” postulada por Krashen, destacando que ambos procesos están interconectados. Según McLaughlin et al. (1983: 136), esta interrelación puede explicarse a través de un modelo cognitivo que se basa en tres principios fundamentales.

En primer lugar, la capacidad limitada del ser humano para procesar información está condicionada por dos factores fundamentales: la atención selectiva y la experiencia previa del aprendiz. Estas limitaciones influyen directamente en la cantidad de información que puede ser gestionada de manera simultánea. Tanto los procesos de “adquisición” como de “aprendizaje”, aunque distintos en su naturaleza, se ven sujetos a estas restricciones cognitivas. En este sentido, la atención y la experiencia funcionan como elementos mediadores que facilitan la conexión entre la adquisición, un proceso más automático e inconsciente, y el aprendizaje, de carácter más controlado y deliberado, evidenciando así la interdependencia entre ambos fenómenos.

En segundo lugar, la integración de elementos desempeña un papel fundamental en el manejo de información compleja, ya que permite combinar componentes simples a través de la automatización y el uso de estrategias significativas de aprendizaje. En este proceso, los conceptos de “adquisición” y “aprendizaje” actúan de manera complementaria. Por un lado, la “adquisición” facilita la automatización de componentes simples, lo que posibilita su integración fluida y natural en el uso del lenguaje. Por otro lado, el “aprendizaje” aporta estrategias significativas que permiten organizar, estructurar y combinar esos componentes de manera explícita.

Finalmente, se diferencia entre el procesamiento automático, que resulta de la práctica repetitiva, y el controlado, que requiere atención consciente y es adaptable a

situaciones nuevas. Este modelo propone sustituir los conceptos de “adquisición” y “aprendizaje” por los de “procesos automáticos” y “procesos controlados”, lo que permite una comprensión más precisa de la naturaleza dinámica del aprendizaje de segundas lenguas.

2.1.2. El aprendizaje constructivista

El *constructivismo* fundamenta el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso activo y personal, donde el individuo edifica su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno. Según esta teoría, la adquisición de una segunda lengua no se limita a la recepción pasiva y memorización de información, sino que implica una actividad mental activa en la que el aprendiz construye su propia comprensión del idioma.

Pozo (2008: 60) expone de manera elocuente la perspectiva constructivista, abordando tanto el conocimiento como el aprendizaje. Según el autor, “el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos”. Desde esta perspectiva, la teoría constructivista sostiene que el aprendizaje se aparta de la mera reproducción de la realidad. En el ámbito de la psicología educativa, Coll (2001: 158) argumenta que teorías globales del desarrollo y el aprendizaje, como la psicología y la epistemología genéticas, la teoría de la asimilación, la teoría de los esquemas y modelos mentales, así como la teoría sociocultural, pueden describirse como constructivistas.

A pesar de la complejidad en trazar una línea clara de demarcación entre las distintas corrientes del constructivismo, existe consenso en que cualquier categorización constructivista incorpora, ya sea de manera explícita o implícita, los tres aspectos siguientes (Martí, 1996; Coll, 2001; Serrano y Pons, 2011):

- El constructivismo cognitivo, que tiene su origen en las investigaciones de Piaget (1973; 1978).
- El constructivismo de orientación sociocultural, también conocido como socio-constructivismo o constructivismo social, que se fundamenta en las ideas de Vygotsky (1995).
- El constructivismo que está vinculado al construccionismo social (Berger y Luckmann, 1968) y a los enfoques posmodernos de la psicología en el uso del lenguaje y las prácticas lingüísticas y discursivas.

Una de las primeras contribuciones significativas de Piaget al *constructivismo cognitivo* se encuentra en su obra *La representación del mundo en el niño* (1973). En este libro, el autor postula que los niños atraviesan diversas etapas de desarrollo cognitivo, desde el período sensoriomotor hasta la etapa de operaciones formales. Durante cada una de estas fases, los niños participan activamente en la construcción de su conocimiento mediante la exploración y experimentación con su entorno. Posteriormente, Piaget (1978: 6) amplía la noción de estructuras cognitivas innatas, señalando que, si bien proporcionan un marco para comprender el mundo, estas no son estáticas y pueden adaptarse ante nuevas situaciones. Asimismo, destaca la equilibración como el proceso mediante el cual las estructuras cognitivas se ajustan y reorganizan en respuesta a la experiencia. Este fenómeno se materializa a través de dos mecanismos: la asimilación, donde las experiencias se interpretan en función de las estructuras cognitivas existentes, y la acomodación, que implica el ajuste de dichas estructuras ante nuevas experiencias que no concuerdan con las existentes (Piaget, 1978: 8). De este modo, la construcción del conocimiento se lleva a cabo de manera individual en la mente de cada aprendiz. Este proceso interno implica la vinculación de nueva información con representaciones preexistentes, resultando en su revisión, modificación, reorganización y diferenciación.

A diferencia de la teoría de Piaget, que enfatiza el desarrollo cognitivo como un proceso principalmente individual, Vygotsky (1995: 57) postula que la adquisición del lenguaje en los niños se lleva a cabo a través de una interacción dinámica y continua entre las predisposiciones internas para hablar y los estímulos externos que facilitan la expresión de dichas predisposiciones. Estos estímulos incluyen tanto el lenguaje de las personas que los rodean como los materiales y contextos proporcionados por el entorno social. Tal como señala Vygotsky (1995: 41):

La función primaria de las palabras, tanto en los niños como en los adultos, es la comunicación, el contacto social. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es esencialmente social, primero es global y multifuncional; más adelante sus funciones comienzan a diferenciarse. A cierta edad el lenguaje social del niño se encuentra dividido en forma bastante aguda en habla egocéntrica y comunicativa. Desde nuestro punto de vista, las dos formas, tanto la comunicativa como la egocéntrica son sociales, aunque sus funciones difieran. El lenguaje social emerge cuando el niño transfiere las formas de comportamientos sociales, participantes a la esfera personal-interior de las funciones psíquicas.

El *constructivismo social* propone, por tanto, que los aprendices generan significados mediante la acción en un entorno estructurado y la interacción intencional con otros individuos. Este proceso se caracteriza por la unidad de subjetividad e

intersubjetividad, la mediación semiótica y la co-construcción en relaciones asimétricas. Estas características se logran a través de actividades simbólicas, donde los seres humanos abordan su entorno vital como si fuera compartido (Serrano y Pons, 2011: 8). En la esfera educativa de segundas lenguas, el *constructivismo* trasciende la simple asimilación de reglas gramaticales y vocabulario, abarcando integralmente aspectos culturales y sociales inherentes a la lengua meta. Este enfoque no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos lingüísticos, sino que se propone fomentar la apreciación intercultural y cultivar la destreza comunicativa en una variedad de entornos.

En cuanto al constructivismo que está vinculado al *construccionismo social*, cabe mencionar dos nociones fundamentales: “realidad” y “conocimiento”. Según Berger y Luckmann (1968: 11), la “realidad” se define como la cualidad de los fenómenos que identificamos como independientes de nuestra voluntad, mientras que el “conocimiento” se refiere a la certeza de que estos fenómenos son reales y poseen características particulares. Edwards (1997: 52), por otro lado, equipara la “realidad” y el “conocimiento” como dos aspectos de la moneda epistemológica, sosteniendo que no se originan en procesos cognitivos individuales, sino que son construcciones culturales, elementos discursivos inventados, utilizados y respaldados en prácticas sociales. De esta manera, el *construccionismo social* enfatiza la relevancia del lenguaje y los procesos discursivos en la formación de la realidad y la forja de identidades individuales y colectivas.

En la actualidad, la investigación psicoeducativa, de acuerdo con Serrano y Pons (2011: 9), adopta una perspectiva integradora que fusiona el *constructivismo cognitivo* y el *constructivismo social* (*constructivismo sociocultural* y *construccionismo social*), alejándose de enfoques clasificatorios exclusivos. Siguiendo esta orientación unificada, se desprenden numerosas implicaciones de las teorías constructivistas aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde una perspectiva constructivista, el docente asume el rol de facilitador del aprendizaje en lugar de mero transmisor de información. Su tarea consiste en propiciar un entorno propicio donde los estudiantes participen activamente y colaboren en su propio proceso formativo. Se fomenta que los alumnos aborden el aprendizaje de manera positiva y crítica, en lugar de simplemente aceptar pasivamente la información del profesor. Este enfoque implica una transformación radical en la dinámica tradicional de enseñanza y aprendizaje, colocando los esfuerzos individuales de los alumnos en el centro de la experiencia educativa. Así, en los entornos constructivistas, la relación convencional de transmitir y escuchar entre profesor y estudiante da paso a una

interacción más compleja e interactiva (Prawat, 1992: 357). Asimismo, el constructivismo subraya que el aprendizaje de una segunda lengua va más allá de la mera asimilación de reglas gramaticales y vocabulario, abarcando también aspectos culturales y sociales inherentes a la lengua meta. En este contexto, el enfoque constructivista en la adquisición de segundas lenguas tiene como objetivo impulsar la comprensión intercultural y la habilidad para comunicarse de manera efectiva en diversos contextos.

En resumen, el *constructivismo* sostiene que los estudiantes construyen su conocimiento a través de experiencias activas, significativas y contextualizadas. Al aplicarse en el aprendizaje de ELE, se observan diversos efectos positivos que se alinean con los principios teóricos previamente expuestos.

- *Aprendizaje activo*: en el marco de la pedagogía constructivista, se destaca la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje del español. Para construir su comprensión lingüística, los alumnos deben dedicarse a tareas y actividades que fomenten la exploración, experimentación y reflexión sobre el idioma.
- *Integración de materiales auténticos*: el enfoque constructivista promueve la utilización de materiales auténticos, tales como textos, videos y audios provenientes del entorno hispanohablante. Esto brinda a los estudiantes la posibilidad de interactuar con la lengua meta en contextos reales.
- *Contextualización*: en el constructivismo, la enseñanza del español adquiere una relevancia destacada al ser abordada en contextos auténticos y significativos. Este enfoque favorece la transferencia efectiva del conocimiento, permitiendo su aplicación fluida en situaciones de la vida cotidiana.
- *Interacción social*: el constructivismo reconoce la importancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje. En el contexto de ELE, se subraya la eficacia del aprendizaje a través de la comunicación y la colaboración entre estudiantes. Por ende, resulta fundamental que los educadores implementen actividades que fomenten la interacción, no solo entre el profesor y el alumno, sino también entre los propios estudiantes, promoviendo así el trabajo en grupo en el aula de ELE.

- *Individualización*: en el marco constructivista, se considera que cada estudiante presenta diversas necesidades y estilos de aprendizaje. En consecuencia, se fomenta la personalización en la enseñanza, permitiendo a los estudiantes progresar a su propio ritmo y enfocarse en sus áreas de interés y necesidades específicas.

Si relacionamos este enfoque constructivista con el uso de recursos audiovisuales en el aprendizaje de ELE, podemos observar que estos materiales —como películas, series, videos educativos y materiales interactivos— conforman un entorno estimulante que facilita la interacción con la lengua meta de manera más natural y significativa. Por un lado, el enfoque constructivista sostiene que el aprendizaje debe estar anclado en contextos reales. Los recursos audiovisuales, al presentar situaciones auténticas, permiten a los estudiantes observar y analizar el uso del español en contextos cotidianos, donde convergen entonaciones, gestos y expresiones faciales que enriquecen y complementan la comunicación verbal. Este tipo de exposición no solo favorece la comprensión del idioma, sino que también ayuda a contextualizar el contenido gramatical y léxico. Al situar el aprendizaje en un marco cultural y social realista, los estudiantes tienen la oportunidad de percibir las variaciones culturales y sociales del español, aspecto esencial para una comprensión integral de la lengua. Por otro lado, el constructivismo promueve un enfoque centrado en el alumno, en el que los intereses y necesidades de los estudiantes son fundamentales en el diseño y la selección de los materiales educativos. En este sentido, recursos como videos, series o fragmentos de películas ofrecen una vía para que los alumnos descubran, experimenten y reflexionen sobre el idioma de una manera divertida y significativa. Este tipo de materiales permiten crear un entorno motivador y participativo, esencial para promover la interacción activa en el aula. De esta manera, el aprendizaje se construye a través de la participación dinámica del estudiante, quien integra su conocimiento en función de sus experiencias previas y el contexto cultural en el que se encuentra.

No obstante, además de estas aportaciones que ofrece el aprendizaje constructivista, este enfoque presenta también ciertos desafíos. Uno de los principales inconvenientes radica en que, al centrar el aprendizaje en la experiencia del alumno, puede carecer de una estructura clara, lo que puede llevar a que algunos estudiantes se sientan desorientados o frustrados ante la falta de instrucciones explícitas. En el contexto del uso de recursos

audiovisuales, esta situación puede traducirse en una falta de atención a aspectos gramaticales específicos y en una comprensión superficial del contenido, lo que hace que la planificación cuidadosa y la creación de actividades significativas y personalizadas sean imprescindibles. Adicionalmente, la dependencia de la motivación del estudiante constituye otra desventaja notable, dado que este enfoque exige que los alumnos asuman un rol activo en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, no todos cuentan con el mismo nivel de motivación o iniciativa. A pesar de que los recursos audiovisuales sean atractivos, pueden resultar ineficaces para aquellos que no se involucran activamente en su uso, ya que algunos estudiantes tienden a consumir el contenido de manera pasiva, sin el esfuerzo necesario para analizarlo o aplicarlo de forma significativa.

2.1.3. El aprendizaje interactivo

Las teorías interaccionistas parten del supuesto de que el aprendizaje de una lengua no es simplemente un proceso individual, sino que está estrechamente ligado al contexto social en el que tiene lugar. Esta teoría tiene sus raíces en el *interaccionismo sociocultural* desarrollado por Vygotsky (1995: 150) en las décadas de 1920 y 1930, que sostienen que el aprendizaje de lenguas se produce a través de la interacción social. Según el autor, el idioma no se aprende mediante la imitación o la exposición directa a la lengua meta, sino que se adquiere a través de la interacción social que proporciona un apoyo adecuado y una retroalimentación constante.

Una de las implicaciones más relevantes de estas teorías en la práctica educativa es la *hipótesis de la interacción*, en la que autores como Long (1996) o Gass (1997) sostienen que la interacción conversacional es una condición necesaria para la adquisición de la lengua. Además, el *input* que reciben los aprendientes en el proceso de aprendizaje se produce en su entorno socialmente construido, es decir, en la interacción entre hablantes no nativos y nativos a través de la negociación del significado.

Long (1996: 83) y Gass (1997: 107) sitúan la interacción conversacional en el epicentro del proceso de adquisición de una lengua, considerándola como una condición indispensable para dicho proceso. Long (1996: 451) propone que la negociación del significado facilita la adquisición lingüística al articular el *input*, las capacidades internas del alumno (con énfasis en la atención selectiva) y el *output* de manera productiva. Este tipo de negociación implica una mayor frecuencia de habla semánticamente contingente, manifestada a través de diversos enunciados (repeticiones, ampliaciones, reformulaciones,

expansiones y refundiciones) que suceden de inmediato a las expresiones del alumno, manteniendo la referencia a su significado. En términos sencillos, las características de la negociación pueden dirigir la atención del alumno hacia la forma lingüística, de manera análoga a la mejora del *input* en entornos de aula. En general, la mayor comprensibilidad generada por la negociación contribuye a desvelar el significado de nuevas formas y, por ende, a que dichas formas sean adquiribles (Long, 1996: 453).

Así, en el marco de estas teorías, cobra especial relevancia el papel del *input* en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Este fenómeno se activa cuando un hablante no nativo participa en interacciones con un hablante nativo o con otro no nativo de nivel avanzado, facilitando la negociación de significados y la toma de conciencia de errores (Pérez Serrano, 2021: 57). La noción de *input* en este contexto se refiere al lenguaje que el estudiante encuentra y procesa durante la interacción. En estas situaciones, ya sea con hablantes nativos o compañeros no nativos más avanzados, el estudiante se expone a diversas estructuras lingüísticas y contextos comunicativos. Este *input* auténtico actúa como un recurso valioso para el aprendizaje, reflejando el uso real del lenguaje en contextos significativos. La interacción con hablantes nativos o avanzados conlleva beneficios específicos, como la facilitación de la negociación de significados, donde los participantes colaboran para entender y expresar significados de manera efectiva. Durante este proceso, se pueden aclarar malentendidos, corregir errores y ajustar el discurso, contribuyendo a una comprensión más precisa y a una mejora en la producción lingüística. Además, la interacción con hablantes nativos o avanzados crea un entorno propicio para la toma de conciencia de errores, permitiendo al estudiante identificar y reflexionar sobre los errores cometidos, favoreciendo así la corrección y la consolidación de conocimientos lingüísticos. En fin, esta hipótesis de interacción también respalda la perspectiva de Krashen acerca la necesidad del *input* comprensible en la adquisición de una segunda lengua. No obstante, sugiere que dicho *input* por sí solo resulta insuficiente, abogando así por una interacción personalizada y, como consecuencia, la producción de *output*.

Asimismo, otra implicación destacable para la práctica es la *hipótesis del output comprensible* y el *diálogo colaborativo*. En relación con estos dos conceptos, Swain (2000: 99) destaca la importancia potencial del *output* en el desarrollo de la lengua. En opinión del autor, el *output* puede motivar a los alumnos a procesar la lengua con un mayor esfuerzo mental, es decir, para producir *output*, los alumnos necesitan crear forma lingüística y significado con fines comunicativos. Además, el *output* estimula a los alumnos a pasar del

procesamiento semántico, manifiesto y estratégico que prevalece en la comprensión al procesamiento gramatical completo necesario para una producción precisa.

En el proceso de adquisición lingüística, el *input* y el *output* mantienen una relación intrínseca. En lugar de considerarlos como entidades independientes o contrapuestas, se postula que el *input* sirve como punto de partida hacia la producción de *output*. En este sentido, Gass (1988: 201) propone un modelo que ilustra este proceso. Inicialmente, el aprendiz se expone a la lengua meta, identificando luego elementos lingüísticos específicos. A continuación, comprende el significado de estos elementos, los cuales son asimilados en su biblioteca lingüística, incluyendo estructuras gramaticales y vocabulario. Finalmente, el idioma se encuentra disponible para ser utilizado por el aprendiz como *output*.

Swain (1995: 128) subraya la trascendencia del *output* en el proceso de aprendizaje, destacando sus tres funciones: 1) *Noticing*: la función de “notar” o “desencadenar”. 2) *Hypothesis-testing*: la función destinada a la verificación de hipótesis. 3) *Conscious reflection*: la función metalingüística. En primer plano, la función de “notar/desencadenar” del *output*, o lo que podríamos designar como su función de concienciación, se manifiesta en el hecho de que, al generar el lenguaje objetivo, los estudiantes se ven enfrentados a desafíos lingüísticos que los instan a reconocer lo que desconocen o comprenden sólo de manera parcial. La segunda dimensión del *output* radica en su contribución a la verificación de hipótesis. Se ha argumentado que determinados errores en la producción oral y escrita revelan las hipótesis de los estudiantes sobre el funcionamiento de la lengua meta. Para poner a prueba una hipótesis, los estudiantes deben llevar a cabo una acción, siendo la expresión oral o escrita una forma para hacerlo. Por último, la tercera función, la función metalingüística, se refiere al papel reflexivo del *output* en el proceso de aprendizaje. La producción de lenguaje capacita a los estudiantes para reflexionar conscientemente sobre sus elecciones lingüísticas, lo cual puede resultar en una mayor conciencia metalingüística, es decir, en una comprensión más profunda de las estructuras y reglas del lenguaje (Swain, 1995: 129-132).

Estas situaciones de producción lingüística favorecen el desarrollo del lenguaje, ya que el aprendiz, al generar expresiones comprensibles, se esfuerza por facilitar la comprensión, colabora en la superación de obstáculos comunicativos y adquiere conciencia de sus limitaciones. En el marco de la *hipótesis del output comprensible*, Swain (2000: 102) resalta la importancia del *diálogo colaborativo*, definiéndolo como un intercambio en

el cual los participantes contribuyen activamente a la resolución de problemas y a la construcción de conocimiento. En concreto, el *diálogo colaborativo* busca emplear la interacción social para abordar desafíos lingüísticos, proponiendo que el “comportamiento colectivo” puede transformarse en recursos mentales individuales. Esta acumulación colectiva de conocimientos puede convertirse en una herramienta para el uso individual posterior de la segunda lengua por parte de los alumnos. Según el autor, las facetas duales de un enunciado, es decir, la actividad cognitiva involucrada y el producto resultante, se manifiestan tanto en el “*output* individual” como en el “diálogo colaborativo” (Swain, 2000: 104).

Entonces, ¿cómo contribuye el uso de recursos audiovisuales en la enseñanza de ELE desde una perspectiva interaccionista? Desde esta óptica, la *hipótesis de la interacción* postula que la negociación de significados durante las interacciones permite a los estudiantes identificar y superar lagunas lingüísticas, lo que favorece el aprendizaje. En este sentido, los recursos audiovisuales, como videos, películas o series, ofrecen a los estudiantes un contexto auténtico en el que pueden observar y escuchar el uso del idioma en situaciones cotidianas. Esto fomenta una interacción indirecta con el idioma, ya que los estudiantes pueden procesar y asimilar estructuras lingüísticas y expresiones dentro de un entorno comunicativo real. En segundo lugar, la *hipótesis del output comprensible* sostiene que la producción activa del lenguaje es esencial para facilitar el aprendizaje. En este contexto, los materiales audiovisuales pueden estimular a los estudiantes a generar *output* de manera significativa. Al intentar explicar, resumir o comentar lo que han visto o escuchado, los estudiantes activan y practican de forma más consciente su conocimiento lingüístico. Además, el *diálogo colaborativo*, que implica la co-construcción del conocimiento entre los estudiantes, encuentra en estos recursos audiovisuales un punto de partida para discusiones grupales. Antes o después de la visualización de un vídeo, los estudiantes pueden involucrarse en debates o discusiones en los que comparten interpretaciones y opiniones, reflexionan sobre el uso del lenguaje y construyen significados de manera conjunta.

A pesar de que la motivación, la participación activa y el acceso a contenidos auténticos constituyen ventajas significativas del aprendizaje interactivo, también existen desafíos inherentes, como la dependencia de la dinámica de grupo y la complejidad en la evaluación. El éxito de este enfoque está intrínsecamente ligado a la cooperación y el compromiso de todos los miembros del grupo; sin embargo, si uno o varios estudiantes no

se involucran activamente, o si las contribuciones individuales son desiguales, la eficacia de la actividad puede verse considerablemente mermada. Esta situación resulta especialmente crítica en grupos numerosos o cuando los estudiantes presentan distintos niveles de competencia en el idioma, lo que añade una capa adicional de dificultad. Además, si bien las actividades colaborativas son valiosas, no siempre permiten una medición precisa del desarrollo individual. En consecuencia, los docentes pueden enfrentarse a la dificultad de identificar con exactitud las aportaciones individuales dentro del grupo, lo que podría derivar en evaluaciones subjetivas o imprecisas.

En última instancia, la clave para maximizar los beneficios de las teorías citadas, como el modelo del monitor de Krashen, el aprendizaje constructivista o el aprendizaje interactivo, radica en una implementación cuidadosa y equilibrada que considere tanto las necesidades como los contextos específicos de los estudiantes. Para ello, resulta fundamental que los docentes adopten un enfoque integral que combine diversas actividades, ya sean de carácter constructivista, interactivo o incluso complementadas con otros métodos cuando sea necesario. Es esencial centrar la atención en minimizar las desventajas y aprovechar las fortalezas de cada enfoque, garantizando así una aplicación efectiva y ajustada a las particularidades del entorno educativo.

2.2. Enfoques metodológicos de la enseñanza de ELE

Al describir los métodos, el lingüista estadounidense Anthony (1963: 63) establece una clara distinción y definición entre “enfoque”, “método” y “técnica”. Según el autor, un enfoque es un conjunto de supuestos relevantes sobre la lengua y su aprendizaje; el método es el plan general para la presentación procedimental del material lingüístico, en el que se pone en práctica la teoría; y la técnica es una estratagema que se utiliza en el aula para conseguir un objetivo inmediato.

Basándose en la teoría de Anthony, Richards y Rodgers (1998: 23) proponen un modelo más amplio para analizar los enfoques y los métodos que, según ellos, deben abordarse en el nivel del diseño, es decir, en el de la determinación de los objetivos, los programas y los contenidos, y también en el de la definición de las funciones de los profesores, los alumnos y los materiales didácticos. Además, utilizan el término “procedimiento” en lugar del de la “técnica” propuesta por Anthony. Así pues, un método está relacionado con un enfoque a nivel teórico, determinado por un diseño en términos de la organización y aplicado en la práctica con un procedimiento.



Figura 3: Resumen de los elementos que componen el método (Richards y Rodgers, 1998: 35)

Sin embargo, pocos métodos son explícitos en estos tres aspectos, y el modelo propuesto no implica que el método vaya a pasar de forma ordenada del enfoque al diseño y luego al procedimiento. De hecho, los métodos pueden empezar a desarrollarse a partir de cualquiera de estas tres categorías. Por ejemplo, podrían empezar con un conjunto de procedimientos didácticos aparentemente eficaces y luego desarrollar un diseño y un enfoque teórico para demostrarlos (Richards y Rodgers, 1998: 36).

A lo largo de la historia, los métodos de enseñanza de idiomas han sido un tema muy debatido y han evolucionado considerablemente con el paso del tiempo. Según Sánchez Pérez (1992: 8), ha habido dos tendencias básicas, bien definidas y opuestas, en los métodos de enseñanza de idiomas. Estas dos tendencias pueden clasificarse con precisión como *gramatical* y *conversacional*. La primera se basa en la gramática, mientras que la segunda favorece el uso de material lingüístico derivado de la realidad comunicativa.

Al retroceder en la historia, en el siglo XVIII surgió lo que podría considerarse como el primer método formal para la enseñanza de lenguas extranjeras, que ahora conocemos como el *método tradicional*. Este método, concebido a mediados del siglo XVIII y plenamente desarrollado en el siglo XIX, se enfoca en el análisis y la memorización de reglas gramaticales, así como en la traducción de obras literarias. En las primeras etapas, la enseñanza de ELE se basaba en el *método tradicional*, que hacía hincapié en la memorización de vocabulario y reglas gramaticales. Los estudiantes aprenden las conjugaciones verbales, las declinaciones y las reglas de sintaxis del idioma objetivo. Las habilidades lingüísticas, como la lectura, la escritura, la comprensión auditiva y la expresión oral, se practican a través de ejercicios estructurados y actividades basadas en la gramática. Este enfoque tradicional a menudo utiliza una metodología centrada en el maestro, de manera que el profesor desempeña un papel activo en la transmisión de los conocimientos, mientras que los estudiantes tienen un papel pasivo de recepción y repetición. Las actividades en el aula pueden incluir la traducción de oraciones, ejercicios de rellenar espacios en blanco, análisis gramatical y práctica de ejercicios de escritura. No obstante, el *método tradicional* ha recibido críticas debido a su excesivo énfasis en la

gramática y la falta de atención en la comunicación real y la fluidez en la lengua meta. Este enfoque puede resultar tedioso y desmotivador para los estudiantes, ya que se centra más en las reglas y la memorización en lugar de la aplicación práctica de la lengua.

A finales del siglo XIX y principios del XX, surgieron enfoques más comunicativos en respuesta a las críticas hacia los métodos basados en la gramática. El *método directo*, el *método audiolingual* y el *método situacional* se centraban en la comunicación oral y en la práctica de diálogos y patrones de lenguaje. Estos métodos enfatizaban la repetición y la imitación, buscando la adquisición del idioma de forma intuitiva y natural. En este momento, la gramática y la traducción cedieron terreno ante la práctica de la lengua en situaciones reales, lo que dio lugar a un aprendizaje más auténtico.

La década de 1970 representó un punto de inflexión en la enseñanza de idiomas con la llegada del *enfoque comunicativo*. Este enfoque coloca la comunicación auténtica en el centro del aprendizaje, promoviendo la interacción y el uso de la lengua en contextos cotidianos. Al mismo tiempo, no resta importancia a la gramática, sino que la integra de manera más natural en el proceso de aprendizaje. La transición del *método tradicional* al *enfoque comunicativo* en la enseñanza de ELE marca un hito crucial en la forma de abordar el aprendizaje de idiomas. Este cambio de paradigma reconoce que el objetivo principal de aprender un idioma no es solo adquirir el conocimiento de las reglas, sino también la habilidad de comunicarse eficazmente.

Con la llegada de la tecnología informática en la década de 1980, la enseñanza de idiomas experimentó una transformación radical. La aparición de *software* educativo, CD-ROM interactivos y, posteriormente, Internet, marcó el inicio de una nueva era en el aprendizaje de lenguas. Las aulas se expandieron más allá de las paredes físicas, permitiendo a los estudiantes acceder a recursos y practicar con hablantes nativos del otro lado del mundo. El siglo XXI trajo consigo una revolución tecnológica que transformó profundamente la educación en general, incluida la enseñanza de idiomas. Los enfoques se volvieron más centrados en el estudiante, con plataformas en línea, aplicaciones móviles y recursos digitales que brindaron a los estudiantes acceso a contenidos interactivos y personalizados. La tecnología posibilitó un aprendizaje más flexible y autodirigido, adaptado a las preferencias y ritmos individuales.

En las últimas décadas, ha tenido lugar un cambio hacia una visión más integrada y flexible de la enseñanza de idiomas, ya que se reconoce cada vez más que no existe un único método o enfoque adecuado para todos los estudiantes y contextos. El concepto

convencional de seguir un único método o enfoque rígido ha dado paso a un enfoque más flexible y adaptativo conocido como *situación posmétodo*. Esta nueva perspectiva reconoce la complejidad y la diversidad de la enseñanza de lenguas, promoviendo una práctica docente reflexiva y centrada en el alumno.

Desde el *enfoque tradicional* centrado en la gramática hasta el paradigma *posmétodo* centrado en la adaptabilidad y la individualización, esta evolución de métodos pedagógicos en la enseñanza de ELE refleja una comprensión en constante cambio sobre cómo se adquiere y se utiliza una lengua extranjera. La diversidad de enfoques permite a los educadores abordar las necesidades únicas de cada estudiante y brindar experiencias de aprendizaje más ricas y auténticas en el camino hacia las competencias comunicativas.

2.2.1. Métodos orientados hacia la comunicación

La aparición de métodos de enseñanza centrados a la comunicación se produce en un momento en el que el *método audiolingual* y el *método situacional* ya no se consideran apropiados, y en el que la enseñanza de idiomas en muchas partes del mundo está a punto de cambiar de paradigma (Richards y Rogers, 2001: 172). A finales del siglo XX, algunos lingüistas, como Widdowson (1978) y Candlin (1981), sostenían que el objetivo último del aprendizaje de lenguas extranjeras debía ser el desarrollo de la competencia comunicativa, no sólo de la competencia lingüística. Cabe señalar que la metodología comunicativa no es el producto de un solo pensador, sino el resultado colectivo de las contribuciones de muchos investigadores, escritores y profesores (Sánchez Pérez, 1992: 337). Se considera un “movimiento” que engloba varios métodos de enseñanza específicos.

A continuación, describimos con detalle algunos de los enfoques orientados hacia la comunicación que se aplicarán, en mayor o menor medida, en el diseño posterior de los cursos relacionados con este trabajo.

Método comunicativo

En el vasto campo de la enseñanza de idiomas, el *método comunicativo* se destaca como una filosofía pedagógica revolucionaria que ha transformado la forma en que aprendemos y enseñamos lenguas extranjeras. Más allá de la mera memorización de reglas gramaticales, este método pone el énfasis en la comunicación auténtica y funcional. Tal y como confirma Sánchez Pérez (1992: 335), una de las primeras cuestiones a las que debe dar respuesta un *método comunicativo* es el intento de definir en términos operativos el uso de la lengua enseñada como “instrumento de comunicación”.

La enseñanza comunicativa de lenguas pone énfasis en los procesos de comunicación en lugar del dominio de las formas lingüísticas, lo que lleva a que los alumnos desempeñen papeles diferentes a los que encuentran en las aulas de segundas lenguas más tradicionales (Richards y Rogers, 2001: 166). En respuesta a esto, Breen y Candlin (1980: 110) argumentan que, en este proceso de aprendizaje de lenguas basado en la comunicación, el alumno asume el papel de negociador, que surge e interactúa con el papel de co-negociador dentro del grupo, así como con los procedimientos y actividades del aula llevados a cabo en este contexto. Esto implica que la contribución del alumno debe ser equivalente a sus ingresos y, por tanto, el aprendizaje es interdependiente.

Por otra parte, Breen y Candlin (1980: 99) señalan que, en el proceso de la enseñanza, el profesor desempeña varios papeles principales. En primer lugar, actúa como organizador de recursos; en segundo lugar, desempeña la función de guía de los procedimientos y actividades del aula, facilitando el proceso de comunicación entre todos los participantes en el aula, así como entre estos participantes y las distintas actividades comunicativas; en tercer lugar, asume el papel de investigador y aprendiz, con mucho que aportar en términos de conocimientos y habilidades apropiados, experiencia real y observada de la naturaleza del aprendizaje y capacidades organizativas.

Desde el punto de vista de la teoría lingüística, según Richards y Rogers (2001: 172), esta enseñanza comunicativa implica una serie de principios que reflejan una perspectiva más orientada hacia el uso práctico y significativo del lenguaje en la vida cotidiana. Estos principios pueden resumirse de la siguiente manera:

- Los alumnos aprenden una lengua para comunicarse.
- La comunicación auténtica y significativa debe ser el objetivo de las actividades en el aula.
- La fluidez es una dimensión importante de la comunicación.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa que implica ensayo y error.
- La comunicación implica la integración de distintas destrezas lingüísticas. (La traducción es mía.)

Asimismo, Douglas Brown (1994: 43) también propone las siguientes seis características interrelacionadas para describir el *método comunicativo*:

- Los objetivos del aula se centran en los componentes de la competencia comunicativa.
- Las técnicas lingüísticas están diseñadas para implicar a los alumnos en el uso pragmático, auténtico y funcional de la lengua con fines significativos.

- La fluidez y la precisión se consideran principios complementarios de las técnicas comunicativas.
- Los alumnos de una clase comunicativa tienen que utilizar la lengua, de forma productiva y receptiva, en contextos no ensayados fuera del aula.
- Los estudiantes tienen la oportunidad de centrarse en su propio proceso de aprendizaje mediante la comprensión de sus propios estilos de aprendizaje y el desarrollo de estrategias adecuadas para el aprendizaje autónomo.
- El papel del profesor es el de facilitador y guía, no el de omnisapiente que imparte conocimientos.

Se puede observar que en el *método comunicativo* las reglas gramaticales ya no se enseñan de forma aislada, sino que se presentan en contextos comunicativos en los que los alumnos aprenden a aplicar la gramática. El *método comunicativo* introduce actividades en el aula que promueven la comunicación auténtica, animando a los alumnos a entablar diálogos, debates, narraciones y el uso real de la lengua en tareas cotidianas. En estas actividades, los materiales auténticos, como vídeos, canciones y clips de noticias, se convierten en recursos esenciales para exponer a los estudiantes a escenarios de la vida real, diferentes acentos y estilos de comunicación.

Método natural

Inspirada por la forma en que los niños aprenden su lengua materna, Terrell (1977), profesora de español en la Universidad de California, fue pionera en desarrollar el concepto del *método natural*. Más tarde, en colaboración con el lingüista aplicado Krashen, Terrell publicó el libro *The Natural Approach*, que permitió el florecimiento del método.

Tal como fue propuesto por Krashen y Terrell (1983: 20), el primer principio del *método natural* es que la comprensión precede a la producción, es decir, antes de que los estudiantes comiencen a producir el lenguaje (hablar o escribir), deben primero desarrollar la habilidad de comprenderlo cuando se les presenta en forma auditiva o escrita. Este principio se basa en la idea de que el proceso natural de adquisición de una lengua comienza con la comprensión, del mismo modo que los niños que aprenden su lengua materna deben escuchar y comprender las palabras y las estructuras de su lengua antes de poder empezar a hablar. En este sentido, los estudiantes de lenguas extranjeras deberían pasar por un proceso similar.

El segundo principio general de este enfoque es que se permite que la producción surja por etapas. Estas etapas suelen incluir respuestas mediante comunicación no verbal, respuestas verbales con una sola palabra, combinaciones de dos o tres palabras, frases, oraciones y discursos más complejos (Krashen y Terrell, 1983: 20). Este principio presupone que los estudiantes avanzan en su capacidad para producir lenguaje de manera gradual y natural, siguiendo un proceso de desarrollo similar al que ocurre al adquirir la lengua materna.

El tercer principio es que el programa del curso consiste en objetivos comunicativos. Esto significa que el enfoque de las actividades de clase se organiza temáticamente en lugar de estructurarse gramaticalmente (Krashen y Terrell, 1983: 21). El objetivo central de este principio no es simplemente memorizar reglas gramaticales y vocabulario aislado, sino desarrollar la competencia comunicativa, permitiendo a los alumnos interiorizar las estructuras gramaticales mediante la exposición y la práctica, y permitiéndoles interactuar en contextos auténticos.

Por último, Krashen y Terrell (1983: 21) proponen un cuarto principio del paradigma del *método natural*, que hace hincapié en que las actividades desarrolladas en clase deben propiciar la disminución de los filtros afectivos de los alumnos. Esto se debe a que, a pesar de que los profesores especifican objetivos comunicativos en sus planes de clase y se esfuerzan por llevar a cabo actividades comunicativas, a menudo los alumnos no consiguen alcanzar la competencia comunicativa. Esta dificultad puede deberse en parte a la falta de tiempo en el aula, pero también puede estar relacionada con factores afectivos (Morgan, 2006: en línea). En este sentido, el *método natural* se establece para reducir los filtros afectivos, es decir, para reducir las barreras emocionales y afectivas que pueden impedir el proceso de adquisición de una lengua extranjera, entre las que se incluyen la ansiedad, la autoestima, las actitudes, las creencias y otros aspectos afectivos que pueden influir en los resultados, creando así un entorno favorable en el que el alumno se sienta seguro y, por tanto, participe activamente en el proceso de aprendizaje.

En el *método natural*, tanto profesores como alumnos deben desempeñar un papel proactivo. Los profesores deben esforzarse en todo momento por crear un entorno de aprendizaje cómodo y propicio para los alumnos, proporcionarles tiempo adecuado y suficiente para dedicarse a la lengua meta, priorizar el *input* sobre la enseñanza de gramática o vocabulario, fomentar la motivación y las actitudes positivas hacia el aprendizaje, y diseñar actividades que reduzcan o eviten las tensiones y el estrés de los

alumnos (Sánchez Pérez, 2009: 143). Además, hay que tener en cuenta que el proceso de adquisición de una lengua no se produce de la noche a la mañana, sino que requiere tiempo y una práctica constante, por lo que los profesores deben conceder a los alumnos tiempo suficiente para interactuar con la lengua de forma auténtica.

Por otro lado, los alumnos deben participar plenamente en aportaciones significativas, deben estar preparados para enfrentarse a un lenguaje inicialmente incomprensible hasta comprenderlo gradualmente, y deben estar preparados para ajustar el ritmo de aprendizaje de la lengua (Sánchez Pérez, 2009: 142). Más concretamente, este método requiere que los alumnos participen activamente en situaciones comunicativas auténticas, es decir, diálogos reales, debates, intercambios de ideas y actividades prácticas que reflejen el uso cotidiano de la lengua. Los estudiantes están constantemente expuestos a la lengua meta y, aunque al principio no la comprendan del todo, poco a poco empiezan a entender y asimilar las estructuras lingüísticas y el vocabulario a medida que interactúan y participan en la comunicación. También es importante tener en cuenta que los alumnos tienen su propio ritmo de aprendizaje, y algunos pueden captar ciertas estructuras más rápidamente que otros. Por lo tanto, los alumnos deben ajustar su ritmo de aprendizaje en función de sus propias necesidades y nivel de comprensión, lo que en cierta medida evita la presión de mantener un ritmo uniforme y permite a los alumnos adquirir conocimientos lingüísticos de forma más natural y cómoda.

En síntesis, el *método natural*, que está intrínsecamente ligado al *método comunicativo*, se alinea de manera sólida con las hipótesis propuestas por Krashen (1982) en la esfera de la adquisición de segundas lenguas. Este enfoque prioriza la adquisición de la lengua sobre el aprendizaje consciente, sigue el orden natural de adquisición y se enfoca en el *input* comprensible como un elemento fundamental. Adicionalmente, este enfoque cultiva un entorno de aprendizaje con una carga positiva, diseñado para atenuar el efecto adverso del filtro afectivo. La combinación de estos principios otorga al enfoque natural un lugar destacado como estrategia sumamente eficaz para la enseñanza y asimilación de una segunda lengua en un contexto pedagógico.

Método por tareas

El *método por tareas* hace referencia a un método basado en el uso de tareas como unidad central de planificación e instrucción en la enseñanza de lenguas (Richards y Rogers, 2001: 223). Este enfoque sostiene que el dominio de la lengua es, sobre todo, el

resultado de utilizarla en actividades, más que el simple entrenamiento de destrezas lingüísticas y el aprendizaje de conocimientos lingüísticos. En las actividades de enseñanza, los profesores deben diseñar tareas específicas y procesables en torno a elementos comunicativos y lingüísticos concretos, y los alumnos deben completar las tareas mediante diversas formas de actividades, como la expresión, la negociación, la explicación y la indagación, con el fin de lograr el propósito de aprender y dominar la lengua meta.

Willis (1996) sostiene que el *método por tareas* combina las mejores ideas de la enseñanza comunicativa. A este respecto, Richards y Rogers (2001: 223) describen específicamente unos principios en los que se inspira el *método por tareas* como parte del movimiento de la enseñanza comunicativa de los años ochenta. Entre estos principios destacan que las actividades que implican una comunicación real son esenciales para el aprendizaje de idiomas, que aquellas en las que se utiliza la lengua para realizar tareas significativas favorecen el aprendizaje, y que la lengua que tiene sentido para el alumno contribuye positivamente al mismo.

El vínculo entre el *método por tareas* y la enseñanza comunicativa está respaldado por varios expertos en la adquisición de segundas lenguas. Por ejemplo, Candlin (1990: 33) describe que las tareas son “unos medios consistentes y apropiados para entender ciertos principios característicos de la enseñanza y aprendizaje comunicativo del lenguaje”. Zanon y Etaire (1990: 57) consideran la enseñanza del lenguaje mediante tareas como una “evolución de la metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras bajo el amparo del *método comunicativo*”. Además, Skehan (1996: 20) argumenta que las tareas son actividades cuyo objetivo principal es el significado y que a menudo guardan cierta semejanza con el uso de la lengua en la vida real, por lo que el *método por tareas* tiene una visión comunicativa bastante marcada de la enseñanza de idiomas. Por tanto, este *método por tareas* comparte los supuestos generales sobre la naturaleza del aprendizaje de lenguas que subyacen a la enseñanza comunicativa, además, algunos principios adicionales también desempeñan un papel central en este enfoque. Estos principios, según Richards y Rogers (2001: 228-229), son:

- Las tareas proporcionan tanto el *input* como el *output* necesario para la adquisición del lenguaje;
- Las actividades y los logros son motivadores;

- La dificultad de aprendizaje puede negociarse y ajustarse para fines pedagógicos concretos.

Se reconoce que el aprendizaje de idiomas implica sumergir a los alumnos no sólo en “*input* comprensible”, sino también en tareas que les obliguen a negociar el significado y a entablar una comunicación natural y significativa (Richards y Rogers, 2001: 224). No obstante, el *método por tareas* no consiste únicamente en hacer que los alumnos realicen una serie de tareas. Para que las tareas fomenten el aprendizaje, Willis (1996: 40) propone un marco más amplio que consta de tres fases: pretarea (*pre-task*), ciclo de tareas (*task cycle*) y enfoque lingüístico (*language focus*), como se explica a continuación:

La fase previa a la tarea presenta a la clase el tema y la tarea, activando palabras y frases relacionadas con el tema. El ciclo de la tarea ofrece a los alumnos la oportunidad de utilizar el lenguaje que ya conocen para realizar la tarea y, a continuación, mejorar ese lenguaje, bajo la orientación del profesor, mientras planifican sus informes sobre la tarea. [...] La última fase del marco, el enfoque lingüístico, permite un estudio más detallado de algunas de las características específicas que aparecen de forma natural en la lengua utilizada durante el ciclo de tareas. [...] Los estudiantes de lenguas necesitan tanto variedad como seguridad. Una amplia gama de temas, textos y tipos de tareas proporciona variedad a los alumnos. Un marco como éste, con sus tres fases diferenciadas, también les da seguridad. (La traducción es mía.)

En el *método por tareas*, el papel del profesor suele describirse como el de un “facilitador”. Esta noción, propuesta por Willis (1996: 40), refleja un cambio en el rol tradicional del profesor como mero transmisor de conocimiento. En lugar de ser el centro de atención y la fuente exclusiva de información, el profesor facilitador actúa como guía, apoyo y organizador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En torno al tema de las tareas, Richards y Rogers (2001: 236) sugieren que el profesor asume algunas otras funciones, entre ellas:

- El profesor actúa como seleccionador y secuenciador, lo que significa que su trabajo debe centrarse en seleccionar, adaptar y/o crear tareas, y luego componerlas en una secuencia didáctica basada en las necesidades, los intereses y el nivel lingüístico de los alumnos.
- El *método por tareas* sugiere que el profesor prepare algunas actividades previas a la tarea, que pueden incluir la introducción del tema, la aclaración de las instrucciones, etc., para ayudar a los alumnos a realizar mejor las tareas.
- Para que los alumnos adquieran la lengua mediante la participación en tareas, el profesor emplea una serie de técnicas para llamar la atención de

los alumnos sobre las características fundamentales de la lengua que utilizan y escuchan.

En cuanto al aspecto del alumno, Richards y Rogers (2001: 235) argumentan que, al igual que el profesor, algunos de los papeles específicos del estudiante se superponen con los papeles generales que se encuentran en la enseñanza comunicativa, mientras que otros surgen de las actividades de aprendizaje centradas en las tareas. Estos papeles particulares incluyen el de ser participante en el grupo, supervisor, tomador de riesgos e innovador. Concretamente, en el marco del *método por tareas*, muchas de las actividades se realizan de forma cooperativa en grupo, lo que convierte a los estudiantes en participantes del grupo. En segundo lugar, durante la realización de estas actividades, los alumnos deben prestar atención no sólo a la información contenida en la tarea propuesta, sino también a la forma en que se presenta la tarea, lo que les asigna los roles de supervisión y de asumir riesgos. Por último, muchas actividades requieren que los estudiantes generen e interpreten cierta información específica, incluso si carecen de suficientes recursos lingüísticos y experiencia previa, en cuyo caso los alumnos actúan como innovadores.

En conclusión, los métodos orientados hacia la comunicación, ya sea a través del *método comunicativo*, el *método natural* o el *método por tareas*, tienen como principal objetivo desarrollar la competencia comunicativa del estudiante. Esto implica que los alumnos no solo aprenden las estructuras gramaticales, sino también cómo aplicarlas en contextos reales. Como resultado, se fomenta la habilidad de entender y ser entendido, mejorando tanto la expresión como la comprensión, ya sea de forma oral o escrita. En este sentido, los recursos audiovisuales, tales como videos, grabaciones y programas interactivos, proporcionan contextos auténticos en los que los estudiantes pueden practicar estas habilidades en un entorno simulado pero verosímil. A diferencia de otros métodos tradicionales que se centran en la memorización de reglas gramaticales y vocabulario, la metodología comunicativa se fundamenta en el aprendizaje del idioma en contexto. Estos recursos audiovisuales no solo facilitan la creación de dicho contexto, sino que también ilustran cómo se utiliza el idioma en diversas situaciones socioculturales, lo que a su vez favorece la comprensión del lenguaje desde una perspectiva tanto lingüística como cultural.

Cabe mencionar que una de las críticas más comunes de los métodos comunicativos es que, en su afán de priorizar la fluidez y la comunicación, a menudo se deja de lado la corrección gramatical. Esto puede llevar a que los estudiantes desarrollen errores que persistan en el tiempo. En nuestro caso, aunque los recursos audiovisuales pueden proporcionar modelos lingüísticos correctos, si no se acompañan de una enseñanza explícita de la gramática, el aprendizaje puede ser incompleto o poco estructurado. Por consiguiente, la integración equilibrada de estos métodos, junto con un enfoque sistemático en la gramática, puede dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para convertirse en hablantes competentes.

2.2.2. Enfoque multimodal

La evolución de las tecnologías y las nuevas formas de comunicación están generando cambios significativos en los lenguajes que utilizamos, volviéndose cada vez más multimodales y dinámicos (Lara, Ruiz y Tarín, 2019: 49). El aprendizaje de idiomas extranjeros ya no se limita a la mera memorización de vocabulario y reglas gramaticales; se fomenta por la valoración de la diversidad estudiantil y la necesidad de adaptación a los avances tecnológicos. En este sentido, la teoría del *discurso multimodal*, surgida en los años 90, emerge como una estrategia pedagógica poderosa al considerar todos los modos de comunicación como herramientas para la construcción de significados (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2000; Kress y Van Leeuwen, 2001; Mayer, 2001; LeVine y Scollon, 2004; Jewitt, 2009).

La primera aplicación pedagógica multimodal corrió a cargo del New London Group, fundado en 1996, que desarrolló el concepto de “alfabetizaciones múltiples (*multiliteracies*)” para describir dos argumentos importantes relacionados con el orden cultural, institucional y global emergente: la multiplicidad de canales y medios de comunicación, y la creciente relevancia de la diversidad cultural y lingüística. Cope y Kalantzis (2000: 239) proponen cuatro elementos en el esquema de la pedagogía de “alfabetizaciones múltiples”: Práctica Situada (*Situated Practice*), Enseñanza Abierta (*Overt Instruction*), Encuadre Crítico (*Critical Framing*) y Práctica Transformadora (*Transformed Practice*). Desde una perspectiva epistemológica, el aprendizaje y el conocimiento se adquieren mediante la inmersión en la experiencia práctica (Práctica Situada), junto con conceptos y teorías explícitos que explican los procesos subyacentes (Instrucción Abierta), a través de la ubicación del conocimiento en su contexto relevante y

la reflexión sobre sus propósitos (Encuadre Crítico), y por medio de la transferencia del conocimiento adquirido en un contexto a otro contexto (Práctica Transformada) (Cope y Kalantzis, 2000: 241). En el enfoque de “alfabetizaciones múltiples”, los modos de comunicación varían según la cultura y el contexto, y tienen efectos culturales y sociales específicos. En determinados contextos, como en un entorno multimedia, el modo visual de representación puede ser más poderoso y estar más estrechamente relacionado con el lenguaje que la “mera alfabetización”, que se centra únicamente en la lengua (New London Group, 1996: 64). A este nivel, Herrero (2018: 66) enfatiza la importancia de la *alfabetización multimodal*, que implica la capacidad de analizar y utilizar diversos modos de comunicación, tales como la lengua oral, lengua escrita, gestos, etc., considerando sus características sociales definidas. Se reconoce la materialidad de cada modo y se valora su potencial para crear significados. Además, se comprende que la interacción entre estos recursos enriquece su potencial individual.

Kress y Van Leeuwen (2001: 20) definen la multimodalidad como el uso de múltiples modos semióticos en el diseño de productos o eventos semióticos. Según los autores, la teoría multimodal de la comunicación se centra en dos aspectos: los recursos semióticos de la comunicación y las prácticas comunicativas que utilizan estos recursos. La clave aquí es que el significado se interpreta no sólo a través de una amplia variedad de recursos semióticos, sino también en diferentes contextos y entornos culturales para cada modo y medio (Kress y Van Leeuwen, 2001: 111). Igualmente, Jewitt afirma que el punto de partida de la multimodalidad es extender la interpretación social del lenguaje y sus significados a los diversos modos de representación y comunicación o recursos semióticos para crear significados que se emplean en una cultura, como la imagen, la escritura, el gesto, la mirada, el habla o la postura (Jewitt, 2009: 15).

En un sentido amplio, como describe Jewitt (2009: 14-16), la multimodalidad se basa en cuatro supuestos teóricos interrelacionados:

- *El lenguaje forma parte de un conjunto multimodal.* Se considera que los significados se crean, distribuyen, reciben, interpretan y rehacen en la interpretación a través de muchos modos de representación y comunicación, no sólo a través del lenguaje, ya sea oral o escrito.
- *Cada modo de un conjunto multimodal se entiende como la realización de una labor comunicativa diferente.* La multimodalidad considera que todos

los actos comunicativos están constituidos por y a través de lo social, los modos no lingüísticos asumen funciones específicas en un contexto y un momento concretos.

- *Las personas organizan el significado mediante la selección y configuración de los modos.* El significado de cualquier modo siempre está entrelazado con los significados de todos los demás modos que coexisten en la actividad comunicativa, y la interacción entre modos forma parte en sí misma de la generación de significado.
- *Los significados de los signos creados a partir de recursos semióticos multimodales son sociales.* En otras palabras, el significado está conformado por las normas y reglas vigentes en el momento de la creación de los signos y está influido por las motivaciones e intereses del creador de signos en un contexto social concreto.

Por ello, el *enfoque multimodal* reconoce que la comunicación humana se lleva a cabo a través de múltiples canales, como el visual, el sonoro, el gestual, el espacial y el multimodal (New London Group, 1996: 80), y que los conocimientos, procedimientos y actitudes que aprendemos se representan y transmiten mediante combinaciones semióticas en las que cada recurso aporta un significado que no puede ser representado eficazmente por los demás (Haquin, 2011: 10). Esto implica que la enseñanza y el aprendizaje no deberían centrarse únicamente en el texto escrito o verbal, sino en una combinación de diferentes modos de comunicación.

Con la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la presentación y el contenido de los textos han cambiado en cierta medida. Estas tecnologías han dado lugar a nuevas formas de presentación lingüística, por lo que resulta ineludible adoptar un enfoque multimodal. Los hábitos contemporáneos de lectura y escritura han pasado de la simple lectura y escritura de textos en papel a la lectura y escritura de textos digitales e hipertextos, que ofrecen un potencial innovador para la creación de significado (Haquin, 2011: 4). En respuesta a este fenómeno, Abraham y Farías (2017: 59), utilizando el ejemplo del aprendizaje del inglés como segunda lengua, destacan que la gama del *input* lingüístico que reciben los estudiantes se mueve en este sentido desde las novelas impresas y la instrucción tradicional del profesor en el aula hasta diferentes medios como programas de televisión, videos, radio e internet, en una variedad de formas. Estas formas multimedia

permiten diversas modalidades, como el texto y las imágenes en la página y la pantalla, el sonido, la mirada, el gesto y el habla. Siguiendo una perspectiva socio-semiótica, Farías, Obilinovic y Orrego (2010: 61) afirman que “el texto escrito es sólo una parte más del texto multimodal y diferentes modos se organizan juntos para producir significado”. A este nivel, es importante diferenciar nuestro modelo de enseñanza del tradicional, basado únicamente en textos escritos, y promover un mayor uso de textos multimodales en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El estudio de los textos multimodales no puede separarse del concepto de aprendizaje multimodal o aprendizaje multimedia (*multimedia learning*) desarrollado por Mayer y su equipo (Mayer y Sims, 1994; Mayer, 2001; Mayer y Moreno, 2003), cuyas investigaciones sugieren que el aprendizaje multimedia se produce cuando los alumnos construyen conocimientos utilizando información presentada en dos o más formatos (Mayer y Sims, 1994: 390). Mayer y Moreno (2003: 43) definen el aprendizaje multimedia como un aprendizaje a partir de texto e imágenes y definen la enseñanza multimedia como presentaciones de texto e imágenes diseñadas para facilitar el aprendizaje. El texto puede ser texto en pantalla o texto hablado, mientras que las imágenes pueden ser estáticas o dinámicas (por ejemplo, animación, vídeo o ilustraciones interactivas). Basándose en el supuesto del doble canal, el supuesto de la capacidad limitada y el supuesto del procesamiento activo¹, Mayer y Moreno exploraron la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia a través del siguiente diagrama:

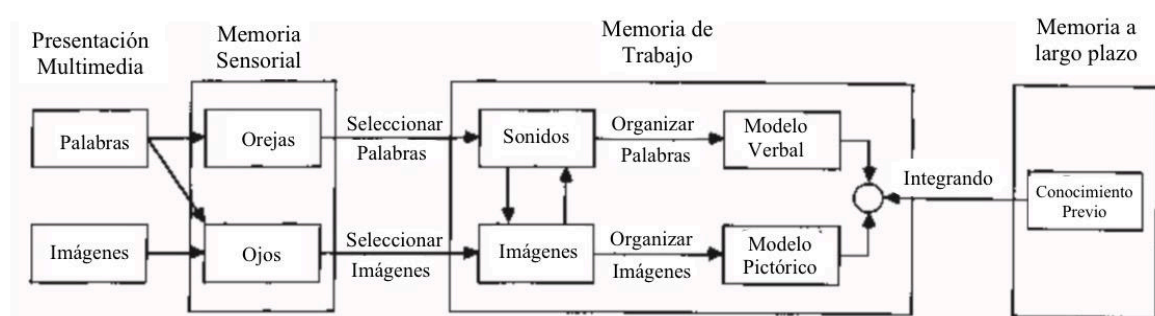


Figura 4: Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (Mayer y Moreno, 2003: 44)

¹ Mayer y Moreno (2003: 44) sostienen que el supuesto del doble canal, el supuesto de la capacidad limitada y el supuesto del procesamiento activo son relevantes para el funcionamiento del pensamiento en el aprendizaje multimedia. El primer supuesto se refiere al hecho de que los seres humanos disponen de canales de procesamiento de la información diferentes para el material verbal y visual, el segundo afirma que la capacidad de procesamiento de los canales verbales y visuales es limitada, y el último hace hincapié en el hecho de que el aprendizaje requiere un importante procesamiento cognitivo de los canales verbales y visuales.

Las dos filas de la figura mencionada representan dos canales de procesamiento de la formación, un canal auditivo/verbal y un canal visual/imagen, lo que concuerda con la hipótesis del doble canal. Las cinco columnas representan, de izquierda a derecha, los modos de representación del conocimiento: representación física, representación sensorial, representación superficial de la memoria de trabajo, representación profunda de la memoria de trabajo y representación a largo plazo de la memoria. Los autores señalan que existe una capacidad limitada para la retención del pensamiento y la manipulación de palabras e imágenes en la memoria de trabajo, por lo que las columnas de la memoria de trabajo de la figura deben ajustarse al supuesto de capacidad limitada. Además, las flechas del diagrama representan todo el proceso cognitivo y puede verse que, en el aprendizaje multimedia, el procesamiento activo requiere cinco procesos cognitivos: seleccionar palabras, seleccionar imágenes, organizar palabras, organizar imágenes e integrar. Según la hipótesis del procesamiento activo, estos procesos requieren una gran capacidad cognitiva del sistema de procesamiento de la información (Mayer y Moreno, 2003: 45).

Una vez comprendidas las teorías, cabe preguntarse cómo deben utilizarse estas distintas modalidades multimedia en el entorno escolar, especialmente en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. Teniendo en cuenta el impacto de estas nuevas formas de presentar la información en el proceso de aprendizaje, Mayer (2001) propone siete principios multimedia:

- *Principio multimedia*: los alumnos aprenden mejor con palabras e imágenes que sólo con palabras. Cuando se presentan tanto palabras como imágenes, los alumnos tienen la oportunidad de construir modelos mentales verbales y pictóricos y de establecer conexiones entre ellos (Mayer, 2001: 63).
- *Principio de contigüidad espacial*: los alumnos aprenden mejor cuando las palabras e imágenes se presentan cerca, en lugar de lejos, en la página o en la pantalla. Cuando las palabras y las imágenes están cerca unas de otras en la página o en la pantalla, los alumnos no tienen que utilizar recursos cognitivos para buscarlas visualmente y es más probable que puedan retenerlas en la memoria al mismo tiempo (Mayer, 2001: 81).
- *Principio de contigüidad temporal*: los alumnos aprenden mejor cuando las palabras e imágenes correspondientes se presentan simultáneamente en lugar de sucesivamente. Cuando las partes correspondientes se presentan al

mismo tiempo, es más probable que el alumno sea capaz de mantener representaciones mentales de ambas en la memoria y, por lo tanto, es más probable que el alumno sea capaz de construir conexiones mentales entre las representaciones verbales y visuales (Mayer, 2001: 96).

- *Principio de coherencia*: los alumnos aprenden mejor cuando se excluye el material superfluo en lugar de incluirlo. El contenido irrelevante compite por los recursos cognitivos de la memoria y puede desviar la atención de lo importante, interrumpiendo el proceso de organización del material e inclinando al alumno a organizar el material en torno a temas inadecuados (Mayer, 2001: 113).
- *Principio de modalidad*: los alumnos aprenden mejor cuando las palabras de un mensaje multimedia se presentan como texto hablado en lugar de texto impreso. Cuando las palabras se presentan de forma auditiva, pueden procesarse en el canal auditivo/verbal, dejando así que el canal visual/pictórico procese sólo las imágenes (Mayer, 2001: 134).
- *Principio de redundancia*: los alumnos aprenden mejor con la animación y la narración que con la animación, la narración y el texto en pantalla. Cuando las imágenes y las palabras se presentan de forma visual, el canal visual puede sobrecargarse (Mayer, 2001: 147).
- *Principio de diferencias individuales*: los efectos del diseño son más fuertes para los alumnos de bajo nivel de conocimientos que para los de alto nivel. Los alumnos con un alto nivel de conocimientos son capaces de utilizar sus conocimientos previos para compensar la falta de orientación en la presentación, mientras que los alumnos con un bajo nivel son menos capaces de llevar a cabo un procesamiento cognitivo útil cuando la presentación carece de orientación (Mayer, 2001: 161).

Basado en la teoría cognitiva de Mayer, Irrazabal (2020: 45-48) ha añadido otros principios básicos del diseño multimedia, agrupándolos según su función en el proceso de comprensión y aprendizaje. En primer lugar, los principios orientados a reducir el procesamiento innecesario. Además de los principios de coherencia, redundancia y contigüidad espacial y temporal de Mayer, se incluye el *principio de señalización*, que consiste en utilizar señales visuales o auditivas (como flechas o cambios en el tono de voz)

para resaltar la información clave y organizar el contenido, lo que mejora la comprensión. En segundo lugar, los principios orientados a gestionar el procesamiento esencial. Aparte del principio de modalidad, se presentan también el *principio de preentrenamiento*, que introduce los conceptos clave antes del material principal para preparar al estudiante y mejorar su comprensión, y el *principio de segmentación*, que divide el material en partes más pequeñas y manejables, según el ritmo de aprendizaje del destinatario, lo que también favorece la comprensión. Por último, los principios orientados a fomentar el procesamiento activo incluyen el *principio de personalización*, que sugiere que el uso de un lenguaje coloquial y adaptado al destinatario mejora el aprendizaje, ya que facilita la conexión con el contenido. También se encuentra el *principio de voz*, que establece que la narración con voz humana, en lugar de voz sintética, mejora la comprensión y el aprendizaje. Finalmente, el *principio de imagen*, que sugiere que incluir imágenes humanas en la presentación multimedia no mejora el aprendizaje, a diferencia de la voz humana.

En consonancia con los principios propuestos de Mayer, como afirman Clark y Felton (2014: 97-98), el aprendizaje multimedia presenta varias ventajas: 1) produce más aprendizaje que la instrucción en vivo o los medios más antiguos; 2) motiva el aprendizaje más que otros métodos de instrucción; 3) proporciona agentes pedagógicos animados que contribuyen al aprendizaje; 4) se adapta a diferentes estilos de aprendizaje, maximizando así el aprendizaje de una gama más amplia de estudiantes; y 5) facilita enfoques constructivistas gestionados por los estudiantes que son beneficiosos para el aprendizaje.

Desde una perspectiva de aprendizaje multimodal, se reconoce que los aprendices de idiomas están expuestos a una variedad de formas de comunicación en su vida cotidiana. Esto incluye no sólo la comunicación verbal, sino también la comunicación visual, gestual y escrita, entre otras. Por lo tanto, los métodos, las formas y los contenidos de la enseñanza deben tener en cuenta esta diversidad de modalidades de comunicación para garantizar una experiencia de aprendizaje efectiva y relevante. En vista de ello, muchos especialistas y profesores de idiomas, tales como Aménos Pons (1997, 1999, 2003), Chan (2010), Kress (2010), Herrero y Valbuena-García (2009, 2014), han tenido en mente el cine (que podemos extender a un ámbito más amplio, es decir, a todos los materiales audiovisuales) cuando aplican el enfoque multimodal y las TIC al diseño de materiales didácticos.

Según estos autores, el desarrollo de las TIC ha posibilitado nuevos estilos de comunicación en imágenes y palabras, incorporando el movimiento, y en este contexto, el

cine y la televisión han inundado nuestras vidas con nuevas formas de comunicación basadas en elementos audiovisuales (Aménos Pons, 1999: 44). Debido a la creciente importancia de las imágenes visuales y mediáticas, las películas tienen un gran potencial en el aula de idiomas, ya que reúnen múltiples modalidades (Kress, 2010: 30). Las películas son textos multimodales que contienen no sólo elementos lingüísticos, sino también visuales, sonoros y no lingüísticos (Chan y Herrero, 2010: 11), lo que las convierte en una poderosa herramienta de aprendizaje. En el aula de idiomas, los educadores pueden utilizar el cine como material didáctico para ofrecer una experiencia de aprendizaje más rica, que incluya el visionado y el análisis de fragmentos de películas, la discusión de tramas, personajes y temas, así como la exploración de contenidos culturalmente relevantes con el fin de mejorar la comprensión oral, la expresión oral, la conciencia cultural y las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.

Se podría decir que la semiótica social estudia la comunicación desde un punto de vista multimodal, haciendo hincapié en que cada recurso semiótico posee un significado fuerte e insustituible. A partir de esta perspectiva, analizamos el objeto de estudio de este trabajo -el cine y la televisión- y podemos constatar que el lenguaje que se presenta en la pantalla o en la televisión es multimodal: además de presentarse en modo verbal, también incluye el modo visual (secuencia de imágenes y escenas), el modo sonoro (diálogo, música y efectos de sonido), el modo gestual (la comunicación no verbal) y el modo espacial (significado de los espacios ambientales y arquitectónicos). Juntos, estos modos transmiten un mensaje mucho más rico y completo de lo que es posible con un solo texto escrito.

A este respecto, Walsh (2006: 43) señala que el funcionamiento sincronizado de imágenes, movimientos, gestos, objetos tridimensionales, música y patrones sonoros en una pantalla digital requiere un tipo diferente de lectura que implica un procesamiento simultáneo. Esto significa que, en lugar de procesar información de manera lineal, como lo hacemos al leer un texto, los alumnos que trabajan con contenido multimodal deben ser capaces de procesar varios componentes de manera simultánea y coordinada. Los elementos visuales, como imágenes, gestos y objetos tridimensionales, combinados con el lenguaje hablado, pueden ayudar a los alumnos a comprender y recordar el significado y el contexto de las palabras y frases de la lengua que están aprendiendo. La inclusión de música, sonidos y colores hace que el aprendizaje sea más atractivo, ya que involucra múltiples sentidos, lo que puede aumentar la motivación y la retención del contenido en la

memoria. Además, la pantalla digital suele permitir la interacción directa, lo que fomenta la participación activa de los alumnos y la práctica de la lengua en clase.

De todos modos, este método multimodal se ajusta perfectamente a nuestro planteamiento, ya que los materiales audiovisuales, como recursos multimodales, permiten a los estudiantes interactuar con el contenido a través de diversas modalidades, lo que facilita tanto la comprensión como la retención de información. Por ejemplo, un video que integra imágenes, gráficos o subtítulos puede simplificar la comprensión de ciertos conceptos complejos. Además, este enfoque multimodal no sólo contribuye a un aprendizaje más dinámico, sino que también puede adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje. Algunos estudiantes pueden beneficiarse más de la información visual, mientras que otros prefieren la información auditiva o escrita. La diversidad de materiales y formas de presentación ofrece a los docentes la flexibilidad para atender a las necesidades individuales de los estudiantes.

No obstante, no todo es positivo, uno de los posibles inconvenientes de este método puede ser la sobrecarga cognitiva. En este contexto, es pertinente mencionar la teoría de la carga cognitiva de Sweller (2005, 2010), que se basa en la premisa de que el proceso de recibir, organizar e incorporar nueva información genera una carga sobre el sistema cognitivo humano. Esta carga se divide en tres tipos: 1) Carga intrínseca: proviene de la complejidad inherente de la tarea y depende de la interacción entre los estímulos y el nivel de conocimiento del estudiante. 2) Carga relevante: es la que contribuye directamente al aprendizaje y se puede optimizar mediante un buen diseño instruccional. 3) Carga extrínseca: se refiere a la carga innecesaria que no favorece el aprendizaje, como elementos distractores, y debe minimizarse para liberar recursos cognitivos. En definitiva, estas cargas deben gestionarse adecuadamente en los materiales educativos para evitar sobrecargar la memoria de trabajo y facilitar el aprendizaje (Irrazabal, 2020: 49).

En este marco, los recursos audiovisuales presentan numerosos estímulos simultáneos —como imágenes, sonidos, lenguaje hablado y, en ocasiones, texto—, lo que puede dificultar la asimilación eficiente de todo el contenido presentado de una sola vez. Este problema es particularmente relevante para los estudiantes principiantes, quienes pueden tener dificultades para procesar simultáneamente la información visual y auditiva. Por ello, los profesores deben asegurarse de que la carga total no se convierta en una sobrecarga que interfiera con el aprendizaje. Además, es fundamental que utilicen la teoría de la carga cognitiva como marco para diseñar procedimientos y materiales

instruccionales, con el fin de reducir la carga cognitiva extrínseca y potenciar la carga relevante.

2.2.3. La situación posmétodo

A lo largo de la historia, la enseñanza de idiomas ha sido moldeada por diversos métodos y enfoques pedagógicos, cada uno con características particulares que han influido en cómo se enseñan y aprenden las lenguas. Desde los métodos tradicionales hasta los enfoques comunicativos, todos han dejado una huella significativa. No obstante, la eficacia de cada uno varía según el contexto y los objetivos específicos del aprendizaje, por lo que ninguno de ellos es universalmente aplicable ni exento de limitaciones. Por ejemplo, el método tradicional, cuya principal fortaleza radicaba en la precisión gramatical, fue criticado por su escaso énfasis en la comunicación oral. Por otro lado, el método audiolingual, fundamentado en la repetición y la formación de hábitos, demostró ser eficaz para la memorización, pero presentó limitaciones en términos de creatividad y uso práctico del idioma. En contraste, el enfoque comunicativo ha promovido el empleo del lenguaje en contextos reales, valorando tanto la fluidez como la interacción; no obstante, se le ha señalado ocasionalmente por prestar insuficiente atención a la corrección gramatical.

Con el paso del tiempo, a finales del siglo XX, la corriente dominante en la enseñanza de idiomas ya no consideraba los métodos como un factor clave del éxito o el fracaso de la enseñanza de idiomas (Prabhu, 1990; Nunan, 1991; Kumaravadelu, 1994). Algunos cuestionan la rigidez de los métodos tradicionales y abrazan los principios de flexibilidad, adaptación e individualización, y como respuesta surgió el término “era postmétodo” (Richards y Rogers, 2001: 247). Ante la aparición de la situación postmétodo, Kumaravadelu (2003: 1) argumenta:

Esto refleja la mayor conciencia que la profesión de lenguas extranjeras experimentó durante los últimos años del siglo XX:

- La conciencia de que no existe el mejor método listo para ser descubierto;
- La conciencia de que la dicotomía creada artificialmente entre teoría y práctica ha sido más perjudicial que útil para los profesores;
- La conciencia de que los modelos pedagógicos docentes que se limitan a transmitir un conjunto de conocimientos interesados no producen profesionales de la enseñanza eficaces; y
- La conciencia de que las creencias, el razonamiento y la cognición de los profesores desempeñan un papel crucial a la hora de configurar y remodelar el contenido y el carácter de la práctica de la enseñanza cotidiana. (La traducción es mía.)

Esta mayor conciencia ha llevado a una transformación en la forma en que se aborda la enseñanza de idiomas y ha influido en la adopción de enfoques más flexibles y

contextualizados. La *situación postmétodo* hace referencia a un enfoque en la adquisición de lenguas que reconoce la diversidad de métodos y enfoques pedagógicos disponibles en la enseñanza y busca combinar elementos de diferentes enfoques para crear un enfoque más flexible, personalizado y holístico. Este término “postmétodo” refleja la idea de que no hay un único método o enfoque que funcione para todos los estudiantes en todas las situaciones. En lugar de adherirse rígidamente a un método específico, los profesores se convierten en diseñadores de su enfoque de enseñanza, eligiendo y adaptando elementos de diferentes métodos según las necesidades cambiantes de sus estudiantes y los objetivos de aprendizaje. En palabras de Kumaravadivelu (1994: 27), los profesores podrían concebir por sí mismos una alternativa sistemática, coherente y pertinente basada en el pragmatismo. En términos prácticos, la *situación postmétodo* motiva la búsqueda de un marco abierto basado en los conocimientos teóricos, empíricos y pedagógicos actuales que permita a los profesores teorizar a partir de la práctica y practicar lo que teorizan.

Asimismo, Kumaravadivelu (2003: 34) considera la *situación posmétodo* como un sistema tridimensional compuesto por parámetros pedagógicos de particularidad (*particularity*), practicidad (*practicality*) y posibilidad (*possibility*), como se muestra en la figura siguiente:

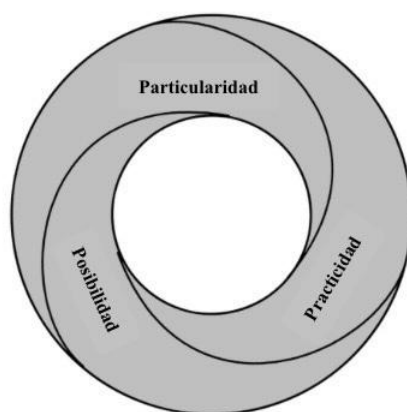


Figura 5: Parámetros de una pedagogía postmétodo (Kumaravadivelu, 2003: 37)

Ante todo, la particularidad se refiere a la adaptación de la enseñanza a las circunstancias específicas de un entorno educativo. Dada la intrincada relación entre el método y el contexto, la idea de un método único para todos se ha considerado inviable (Soto, 2014: 39). Por lo tanto, en la “era postmétodo”, la adopción de un enfoque basado

en principios² se ha propuesto como una alternativa atractiva (Prabhu, 1990; Kumaravadivelu, 1994, 2003; Douglas Brown, 2002). Este enfoque alternativo implica que los educadores tengan en cuenta las características lingüísticas, socioculturales y políticas locales a la hora de diseñar métodos de enseñanza que satisfagan las necesidades individuales de los alumnos. Esto también lo resume muy bien Nunan (1991: 228), quien argumenta que no ha habido, ni habrá, un enfoque único que sirva para todos, y que, por lo tanto, la labor del profesor consiste en centrarse en desarrollar tareas y actividades en el aula acordes con lo que sabemos sobre la adquisición de segundas lenguas, y alinearlas con la dinámica de la propia clase.

La practicidad se centra en la aplicabilidad de las teorías educativas en el entorno real de la enseñanza y aprendizaje. Este parámetro anima a los educadores a ser proactivos a la hora de crear sus propios enfoques pedagógicos, reflexionar sobre sus prácticas docentes y adaptarlas a las necesidades de sus alumnos. Como dice Banegas (2014: 15), hablar de una “era postmétodo” es reconocer que en algún momento de nuestra trayectoria personal o colectiva como docentes fuimos formados para un método o métodos que luego implementamos en nuestras prácticas.

La posibilidad implica aprovechar la conciencia sociopolítica que los estudiantes y los educadores traen consigo al aula. Reconoce que la educación no existe en un vacío y que las cuestiones sociales, políticas y culturales pueden influir en la dinámica del aula. Este parámetro pretende vincular el aprendizaje de idiomas con cuestiones más amplias y fomentar la reflexión crítica y el cambio social a través de la educación. Es innegable que la pedagogía forma parte de la sociopolítica, ya que contribuye a construir, deconstruir y mantener las relaciones de poder; también forma parte del tejido de nuestras sociedades, por lo que debemos esforzarnos por desarrollar la pedagogía para adaptarla a nuestro entorno (Banegas, 2014: 15).

En resumen, a través de la particularidad, la practicidad y la posibilidad, la *situación postmétodo* busca mejorar la calidad y la relevancia de la enseñanza de idiomas en un mundo diverso y en constante cambio. Siguiendo estas teorías, podemos extraer algunas características destacadas de la *situación postmétodo*:

² Douglas Brown (1994, 2002) cree que los métodos de enseñanza de idiomas se basan en “principios” y, a este respecto, enumera y define doce principios como parte de sus supuestos teóricos sobre la adquisición de segundas lenguas: 1) *Automaticidad*, 2) *Aprendizaje significativo*, 3) *La anticipación de la recompensa*, 4) *Motivación intrínseca*, 5) *Inversión estratégica*, 6) *Ego del lenguaje*, 7) *Autoconfianza*, 8) *Asunción de riesgos*, 9) *La conexión entre lengua y cultura*, 10) *El efecto de la lengua materna*, 11) *Interlengua*, 12) *Competencia comunicativa*.

- 1) *Adaptación a la diversidad*: la *situación postmétodo* reconoce la heterogeneidad de los estudiantes en términos de sus estilos de aprendizaje, habilidades, necesidades y experiencias. La atención a la diversidad anima a los profesores a adaptar los métodos y estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales y grupales de los estudiantes.
- 2) *Integración de la teoría y la práctica*: la teoría y la práctica no deben ser consideradas como entidades separadas, sino más bien como componentes interconectados que enriquecen y fortalecen mutuamente el proceso educativo. La *situación post método* es coherente con la idea de que los educadores deben teorizar desde la práctica y practicar desde la teoría, lo que contribuye a una enseñanza más efectiva y significativa.
- 3) *Flexibilidad en la enseñanza*: en este caso, la flexibilidad se refiere principalmente a la elección de estrategias y recursos didácticos: por un lado, los profesores son libres de elegir y combinar diversas estrategias didácticas en lugar de seguir un enfoque único y rígido, y, por otro, de utilizar diversos recursos, lo que incluye una amplia gama de materiales auténticos, así como diferentes tecnologías y medios para adaptar la enseñanza a los distintos estilos y necesidades de aprendizaje.
- 4) *Enfoque reflexivo*: la reflexión es el proceso de examinar y analizar críticamente la práctica docente con el objetivo de mejorar y adaptar continuamente los métodos educativos. El enfoque reflexivo en la *situación postmétodo* incluye varios aspectos:
 - 1) Autoevaluación del profesor: implica examinar los métodos aplicados, evaluar la eficacia de las propias estrategias y considerar el impacto de éstas en el aprendizaje de los alumnos.
 - 2) Análisis de resultados: los educadores recopilan y analizan datos sobre el rendimiento y el progreso de los alumnos, y esta información les ayuda a evaluar si sus métodos están logrando los resultados deseados.
 - 3) Valoración de la retroalimentación: los profesores utilizan la retroalimentación de los alumnos para hacer ajustes en sus métodos de enseñanza.

Capítulo 3. La enseñanza universitaria de español en China: historia, estado actual y perspectivas

El siglo XXI ha sido testigo de una revolución tecnológica que ha transformado profundamente la forma en que las sociedades de todo el mundo se comunican, trabajan, aprenden y se divierten. En este vertiginoso escenario digital, la educación superior en China se encuentra en un punto crucial de su evolución, donde la necesidad de reformulación y adaptación se torna imperativa. Dentro de este contexto de cambio constante, la enseñanza de lenguas extranjeras emerge como uno de los dominios educativos que ha asumido el desafío de integrar, de manera efectiva, las vanguardistas herramientas tecnológicas y los ricos recursos multimedia en su enfoque pedagógico.

Una sólida comprensión del pasado es esencial para una percepción clara del presente, y esta percepción precisa es crucial para llevar a cabo una planificación científica del futuro. En consecuencia, en este capítulo, nos sumergiremos en una travesía histórica con el fin de arrojar luz sobre el estado actual de la enseñanza del español en las instituciones académicas de China. A partir de este sólido cimiento, exploraremos a fondo una iniciativa prometedora pero subutilizada en los recintos universitarios chinos: el curso de español con literatura, cine y televisión. Con este enfoque pedagógico, que integra el estudio del español con las adaptaciones literarias al cine y la televisión, buscamos aprovechar su potencial como trampolín para contribuir a los proyectos de reforma educativa en las universidades chinas.

3.1. Breve historia de la enseñanza universitaria del español en China

En la actualidad, existen tres formas principales de enseñanza del español en China: en primer lugar, la enseñanza académica a tiempo completo concentrada en institutos de formación profesional, institutos independientes y universidades; en segundo lugar, la enseñanza no académica en institutos de lengua española como el Instituto Cervantes o instituciones privadas de formación; y en tercer lugar, el español como segunda lengua como asignatura optativa en la educación secundaria en algunas ciudades. Es importante destacar que el presente trabajo se centra únicamente en el primer caso, es decir, en el aprendizaje del español en la enseñanza académica a tiempo completo.

La enseñanza del español en China tiene una historia que se remonta a varias décadas atrás y ha experimentado grandes avances a lo largo del tiempo. Teniendo en

cuenta algunos acontecimientos históricos clave, el presente trabajo divide el desarrollo del español en China en las cuatro etapas siguientes.

De finales de los 40 a finales de los 60

Al comienzo de la fundación de la Nueva China en 1949, con el fin de desarrollar las relaciones exteriores, el gobierno chino hizo grandes esfuerzos para formar expertos de lenguas extranjeras, y el español, como una de las principales lenguas del mundo, comenzó a recibir la atención de los esfuerzos educativos de la Nueva China. En 1952, la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín tomó la iniciativa de ofrecer una especialidad en español, lo que marcó el inicio de la enseñanza del español como lengua aplicada en las universidades chinas. En 1960, China estableció relaciones diplomáticas con Cuba y fundó en Pekín la Asociación de Amistad Sino-Latinoamericana, acontecimiento que propició un pequeño auge en el desarrollo de la enseñanza del español en la primera mitad de la década de 1960. A medida que se hacían más frecuentes los intercambios políticos, económicos y culturales con los países latinoamericanos, surgió una necesidad urgente de cuadros con conocimientos de español y de las culturas del mundo hispanohablante, lo que provocó un aumento del número de estudiantes, ampliando así el alcance del programa de estudios hispánicos en las universidades chinas (Lu, 2000: 34).

Dong Yansheng, catedrático de la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, fue uno de los pioneros que se dedicó a la enseñanza de español en China. Según recuerda, cuando China comenzó a introducir la lingüística española, todo, incluidos profesores y material didáctico, tuvo que importarse de la antigua Unión Soviética debido a la falta de recursos y al bloqueo impuesto a China por el mundo occidental. Posteriormente, este procedimiento pronto se hizo inviable debido a los cambios en el panorama político internacional, especialmente la ruptura política entre China y la antigua Unión Soviética, lo que hizo necesario el desarrollo de materiales didácticos propios, y fue en este contexto en el que se publicó el primer conjunto de libros de texto de lengua española, titulado *Español*, entre 1962 y 1964, que supuso el primer paso hacia la sistematización de la enseñanza de la lengua española en China (Dong, 2009 : 59).

Durante este periodo, la enseñanza de lenguas extranjeras en China adoptó inicialmente la asignatura de “lectura intensiva”, en el que los profesores traducían palabras por palabras y explicaban estructuras gramaticales en clase a través de su lengua materna, mientras que los alumnos debían memorizar frases y textos y practicar la

traducción de oraciones, lo que constituía un método típico de *gramática-traducción*. Un poco más tarde, entre 1960 y 1966, la enseñanza de idiomas en China se nutrió de la lingüística aplicada estadounidense, y surgió el *método audiolingual*, que consideraba la práctica oral como la forma de aprender correctamente una lengua extranjera (Sánchez Griñán, 2008: 76; Marco Martínez y Lee Marco, 2010: 5); sin embargo, este método nunca llegó a convertirse en la corriente principal, y el *método tradicional* de enseñanza seguía dominando en esa época.

De finales de los 60 a finales de los 70

A finales de mayo de 1966 estalló en China la *Gran Revolución Cultural Proletaria*, que suspendió las clases y paralizó por completo el trabajo escolar, un acontecimiento que interrumpió el sistema educativo en China durante diez años.

Según Lu Jingsheng (2014: 260), catedrático de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, la enseñanza del español en las universidades se había estancado como consecuencia de la Revolución Cultural; sin embargo, durante este periodo, a partir de 1970, China estableció relaciones diplomáticas con España y varios países latinoamericanos, lo que provocó un nuevo mini-boom en la enseñanza de estudios hispánicos. Se calcula que en aquella época al menos 14 facultades y universidades ofrecían programas especializados en español. Aunque la matriculación en algunas facultades de lenguas extranjeras aumentó desde principios de la década de 1970, no fue hasta 1976, tras la caída de la *Banda de los Cuatro*³, cuando realmente mejoró el orden de la enseñanza en las facultades y universidades.

De finales de los 70 a finales de los 90

Tras el fin de la Revolución Cultural, la gente esperaba con impaciencia que China saliera rápidamente del apuro y diera un paso adelante. En 1977, el Ministerio de Educación chino celebró en Pekín una conferencia nacional sobre la matriculación en la enseñanza superior, en la que se restableció el sistema de exámenes de acceso a la universidad, que había estado interrumpido durante diez años debido al impacto de la Revolución Cultural. En 1978, se convocó el *Decimotercer Pleno del Undécimo Comité Central del Partido Comunista*, que marcó la entrada de China en un nuevo periodo

³ La “Banda de los Cuatro” fue un grupo político chino compuesto por Jiang Qing (esposa de Mao Zedong), Zhang Chunqiao, Yao Wenyuan y Wang Hongwen, que tuvo una gran influencia durante la Revolución Cultural. Tras la muerte de Mao en 1976, fueron arrestados y acusados de abuso de poder y crímenes contra el Estado, marcando así el fin de dicha etapa política.

histórico en el que la reforma, la apertura y la modernización socialista eran las principales tareas, y desde entonces se ha restablecido plenamente la labor educativa.

Sin embargo, en los primeros años de reforma y apertura, las relaciones de China con los países hispanohablantes se encontraban en un periodo de estancamiento debido al desarrollo histórico, geográfico y socioeconómico, lo que provocó un fuerte descenso de la demanda de talentos en la lengua española. Ante una demanda decreciente, en 1982, el Departamento de Educación Superior del Ministerio de Educación convocó un simposio sobre la enseñanza del español en colegios y universidades, proponiendo un programa de ajuste y reforma destinado a controlar el número de estudiantes matriculados y a reducir la extensión de los programas de especialidades en español. Como resultado, la enseñanza del español en China experimentó una caída drástica, pasando por un proceso de contracción (Lu, 2018: 27).

Aun así, los hispanistas chinos no abandonaron el empeño de la enseñanza del español, y en 1985 se publicó una segunda edición de libros de texto de español a través de la editorial Shangwu de Pekín, con el mismo título (*Español*) que la primera edición.

Más adelante, en 1997, el profesor Lu Jingsheng llevó a cabo una exhaustiva investigación sobre la situación en ese momento de la enseñanza del español en los institutos y universidades de todo el país. Los datos mostraron que la escala de la enseñanza del español en China se había recuperado y repuntado gradualmente desde el mínimo decreciente de principios de los ochenta, y había entrado en un periodo de “pequeño desarrollo”, con un número de estudiantes que pasó de 116 en 1982 a 643 en 1997 (Lu, 2014: en línea). A medida que aumentaba el número de estudiantes, se empezó a constatar la falta de un marco general de orientación, por lo que en 1992 la sección de español del *Comité Directivo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Educación Superior* empezó a trabajar en la preparación de un plan de estudios para la enseñanza de español a nivel universitario. Tras un largo período de conceptualización, investigación y preparación, el grupo completó el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (PECB) en 1998 y el *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores* (PECS) Chinas en 2000, correspondientes a la enseñanza a nivel principiante y a nivel avanzado, respectivamente. Estos dos programas establecen los objetivos, los contenidos y los principios de la enseñanza del español en la educación

superior de China, y proporcionan una base para organizar la docencia, preparar los materiales didácticos, comprobar los estándares y evaluar la calidad de la enseñanza.

Desde comienzos del siglo XXI

En el transcurso del siglo XXI, los intercambios entre China y los países hispanohablantes han experimentado un notable aumento. En este contexto, numerosas instituciones académicas han respondido a esta creciente demanda, estableciendo especialidades en español. La Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, como entidad clave en la instrucción del español en China, ha liderado investigaciones bajo la dirección del profesor catedrático Zheng Shujiu desde 2008. Según sus estadísticas parciales, entre 2000 y 2015, aproximadamente 60 nuevas instituciones de educación superior incorporaron la especialidad en español, marcando un aumento quintuplicado respecto al periodo anterior (Zheng y Liu, 2015: 2).

Por consiguiente, con el fin de proporcionar una visión integral sobre la enseñanza del español en las universidades de China continental, se ha elaborado un listado detallado (véase el Anexo I) de las instituciones que imparten programas de licenciatura en este idioma. La información proviene de fuentes confiables, como *Smart Education of China*, una plataforma oficial designada por el Ministerio de Educación para la admisión en instituciones de educación superior (<https://gaokao.chsi.com.cn/>), cuyos datos se basan en los registros académicos de universidades de todo el país. Asimismo, se han consultado las páginas oficiales de las universidades pertinentes para garantizar la precisión y actualización de la información. De esta lista se desprende que, desde la década de 2000 hasta la actualidad, un total de 83 universidades han incorporado especialidades en español. Según la última actualización, casi 100 universidades en China continental ofrecen programas de grado en esta lengua. En particular, Beijing cuenta con 15 instituciones, Guangdong con 9, Jiangsu con 8, Jilin con 6, Shandong con 6, Shanghái con 5, Sichuan con 5, Hebei con 4, Anhui con 4, Hunan con 4, Tianjin con 3, Liaoning con 3, Heilongjiang con 3, Zhejiang con 3, Fujian con 3, Chongqing con 3, Shaanxi con 3, Jiangxi con 2, Henan con 2, Hubei con 2, Yunnan con 2, Guangxi con 1, Guizhou con 1 y Gansu con 1. Según las estadísticas, el número de estudiantes que se especializan en español en las universidades chinas ha aumentado vertiginosamente a lo largo de los años, pasando de 1.500 a más de 4.200 entre 2000 y 2006 (González Puy, 2006: 137), a más de 10.000 en 2012, y a más de 15.000 en 2017 (Lu, 2018: 31-32). Este crecimiento no puede dissociarse

del mayor interés de los alumnos por aprender español y de los vínculos cada vez más estrechos entre China y los países hispanohablantes. Como afirma Lu (2014: 261), “el desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras guarda una estrecha relación con el estado de las relaciones exteriores de un país”.

Sin embargo, ¿se mantendrá esta tendencia de crecimiento? Como se observa en el Anexo 1, el impulso de expansión ha comenzado a desacelerarse. Mientras que en 2020 y 2021 tres universidades introdujeron nuevas licenciaturas en español, en 2022 y 2023 sólo una universidad inauguró este programa en cada año, y en 2024 ninguna abrió esta licenciatura. Esta ralentización puede explicarse, en primer lugar, por la existencia de casi cien universidades en el país que ya ofrecen esta titulación, lo que ha provocado una cierta saturación en el mercado académico. Además, el estudio de un idioma presenta una barrera de entrada relativamente baja, ya que cualquiera puede aprenderlo en diversas instituciones, lo que, en comparación con otras carreras más especializadas, reduce su competitividad. En consecuencia, se percibe cada vez más el aprendizaje de una lengua extranjera como una herramienta valiosa, pero no necesariamente como una opción profesional por sí sola.

En términos generales, las principales salidas profesionales para los estudios de lenguas extranjeras se agrupan en tres áreas clave. La primera es la lingüística, que se centra en la investigación profunda de los idiomas. La segunda es la enseñanza de lenguas, cuyo principal ámbito es la docencia, ya sea en contextos formales o informales. Por último, la traducción, un ámbito que ha experimentado un notable declive en los últimos años. Este retroceso está vinculado al acelerado desarrollo de la inteligencia artificial en la traducción y la comunicación lingüística. Innovaciones como la traducción automática y la interpretación en tiempo real han transformado la forma en que las personas interactúan en diferentes idiomas, eliminando en muchos casos la necesidad de un dominio profundo de estos. Como resultado, la visión tradicional de las carreras relacionadas con el estudio de lenguas extranjeras ha sido impactada de manera significativa, marcando un giro en la forma en que se percibe el aprendizaje y uso de los idiomas.

Para los estudiantes de lenguas extranjeras, el futuro probablemente requerirá una mayor diversificación de habilidades, lo que implica una sinergia entre las fortalezas de diversas disciplinas. Este enfoque está intrínsecamente relacionado con el desarrollo de profesionales multidisciplinarios: individuos que no solo dominan varios campos académicos, sino que también son capaces de aplicar sus conocimientos y colaborar en

diversas áreas. Un ejemplo destacado es el programa de doble titulación aprobado en 2024 por la Universidad de Fudan en Shanghai, que busca formar profesionales con un sólido bagaje en lenguas extranjeras (inglés, ruso o alemán) y ciencias de la computación. Este innovador programa tiene como objetivo equipar a los estudiantes con competencias que abarcan desde el dominio lingüístico y la comprensión cultural hasta habilidades prácticas en informática. Al fin y al cabo, los profesionales multidisciplinarios representan el futuro del desarrollo de los estudios de lenguas extranjeras, respondiendo a las demandas cambiantes del mercado laboral y contribuyendo a la creación de un entorno académico más integral y dinámico. Su enfoque diversificado no solo enriquece la enseñanza, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado, donde la competencia intercultural y el dominio de múltiples disciplinas son cada vez más valorados.

3.2. Situación actual de la enseñanza del español en el ámbito universitario chino

La evolución de la enseñanza del español en las universidades chinas ha sido notable. Esto se manifiesta en la amplia oferta de programas, que incluyen tanto cursos de grado como posgrado especializados en lengua y cultura hispánicas. Además, se ha fortalecido la colaboración con instituciones hispanohablantes, evidenciada en programas de intercambio y proyectos de investigación conjuntos. A pesar de estos avances, existen desafíos que deben abordarse. En la siguiente sección, examinaremos la situación actual y los desafíos de la enseñanza del español en las universidades chinas desde diversas perspectivas, como el sistema académico, el estudiantado y el cuerpo docente, así como el diseño curricular y la metodología empleada.

El sistema académico y la titulación

En China, la duración estándar de los estudios de grado en lenguas extranjeras es de cuatro años. No obstante, las universidades pueden aplicar un sistema académico flexible en función de las necesidades y circunstancias de los estudiantes, permitiéndoles completar su formación en un período de entre tres y seis años, al término del cual obtienen el título de licenciatura. Cabe destacar que, aunque menos común, existe la opción de cursar un programa de doble especialización, cuya duración suele ser de cinco años. Este tipo de programa permite a los estudiantes graduarse con una licenciatura en dos disciplinas, ampliando así su formación y sus oportunidades profesionales. Sin embargo, en la mayoría

de los casos, las universidades chinas ofrecen carreras individuales, y sólo un número reducido de instituciones imparten programas de doble titulación.

El alumnado y el profesorado

En lo que respecta a los estudios de la lengua española, las universidades suelen proporcionar especializaciones en Filología Hispánica, cuyos alumnos son generalmente recién graduados del bachillerato de aproximadamente la misma edad y nivel educativo. Estos estudiantes, normalmente, no tienen experiencia previa en el aprendizaje del español (Zheng y Liu, 2015: 283), lo que significa que nuestra enseñanza debe comenzar por la alfabetización. Pero quizás esta situación puede cambiar en un futuro próximo, porque en 2018, el Ministerio de Educación de China incluyó el español como asignatura optativa en el programa curricular de bachillerato, y varias escuelas secundarias de China ofrecen ahora cursos de español.

Por otro lado, en términos del profesorado, los docentes de español en las universidades chinas siempre han sido predominantemente chinos, como confirma Lu (2000: 66) en su estudio, según el cual los chinos constituyen más del 90% del profesorado. En respuesta a este aspecto, en 2010, a través del Plan de Formación del Profesorado presentado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en China, el Grupo de Investigación de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino (GIEC) realizó un estudio empírico sobre la enseñanza del español en el contexto chino. El estudio incluía un cuestionario sobre el “perfil de profesorado”, cuyos resultados también mostraron que en China la gran mayoría de sus profesores son locales (Sánchez Griñán et al., 2011: 24). En este sentido, Lu (2000: 67) argumenta que los puntos fuertes de los profesores chinos residen, en primer lugar, en su comprensión de las similitudes y diferencias lingüísticas y culturales entre China y los países hispanohablantes; y en segundo lugar, basándose en su propia experiencia personal de aprendizaje del español, son capaces de entender las dificultades que encuentran sus alumnos en el proceso de aprendizaje de la lengua, las causas de esas dificultades y, por tanto, saben cómo guiar a sus alumnos para superarlas. Sin embargo, por lo que se refiere a la pronunciación, la competencia comunicativa y los elementos extralingüísticos necesarios (por ejemplo, códigos de conducta, valores, tradiciones, lenguaje corporal, etc.), los profesores nativos están en mejores condiciones que los profesores chinos para ofrecer un ejemplo más idóneo a los alumnos (Fuente y Wei, 2020: 36). Por lo tanto, a largo plazo, no debería

pasarse por alto la cooperación entre profesores nativos y no nativos para aprovechar mejor estas ventajas de ambas partes.

El plan de estudios

Los dos programas de enseñanza (el PECB y el PECS), publicados en 1998 y 2000, fueron los primeros diseños curriculares de español en China. Según estos, por una parte, los objetivos de la enseñanza de los cursos básicos son: proporcionar a los estudiantes una formación completa y rigurosa en destrezas y habilidades de la lengua española; permitir a los estudiantes tener una comprensión preliminar de las culturas y condiciones de los países hispanohablantes; cultivar la capacidad inicial de los estudiantes para comunicarse en español; exigir a los estudiantes que dominen los métodos de aprendizaje correctos, cultiven buenos hábitos de estudio y tengan una capacidad preliminar para trabajar de forma independiente, con el fin de prepararlos para la etapa avanzada de estudio (Grupo de Redacción del Programa de Español, 1998: 1).

Por otra parte, los objetivos de los cursos superiores son: seguir profundizando en el conocimiento de la lengua y la cultura españolas, reforzar las destrezas de comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura y traducción de los estudiantes, mejorar su capacidad para utilizar el español de forma global, ampliar su comprensión de la cultura y las condiciones de los países hispanohablantes, cultivar su capacidad de autoaprendizaje profesional, su capacidad de pensamiento crítico y creativo y su capacidad de adaptación a su futuro trabajo profesional, para que después de graduarse sean competentes en el uso del español como herramienta de comunicación, y sentar unas bases sólidas para estudios posteriores (Grupo de Redacción del Programa de Español, 2000: 1). Es relevante señalar que este segundo programa del nivel superior incorpora específicamente la habilidad de “traducción”, lo cual está en consonancia con el principio rector establecido por el *Comité Directivo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de China* (2018). Este principio postula que el propósito principal de la enseñanza de lenguas extranjeras radica en abordar de manera adecuada la relación entre las cinco destrezas fundamentales: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita y traducción. El énfasis en dicha destreza pudo deberse, por un lado, a que la finalidad de la formación profesional en español en aquella época era la traducción y, por otro, a la influencia del *enfoque tradicional* dominante en su día, que otorgaba un gran valor a la traducción.

Si analizamos detenidamente los objetivos didácticos anteriores, nos daremos cuenta de que ambos programas han dejado tres direcciones didácticas muy claras: 1) énfasis en el desarrollo de conocimientos y destrezas lingüísticas; 2) énfasis en el desarrollo de los conocimientos socioculturales; y 3) énfasis en el desarrollo del sentido comunicativo. Sin embargo, los contenidos didácticos presentados posteriormente no se corresponden con estos objetivos. Por ejemplo, el desarrollo de conocimientos socioculturales no se refleja en absoluto en el programa de los cursos inferiores, y la comprensión del desarrollo de la competencia comunicativa se limita al nivel de la mejora de la expresión verbal y no capta plenamente la idea central de este concepto. En este aspecto, Sánchez Griñán (2008: 96) señala que ambos programas hacen referencia al “sentido comunicativo” del aprendizaje de la lengua, sugiriendo que el desarrollo de los conocimientos fonológicos, gramaticales y léxicos es un requisito previo para el desempeño comunicativo; sin embargo, no se menciona en ningún caso la función comunicativa, el significado pragmático o la competencia comunicativa, sino sólo a los tipos de contenido (frases comunes, temas cotidianos, etc.), haciendo hincapié en el número de palabras correctas que se pueden leer y escribir por minuto.

Siguiendo las pautas del Estándar Nacional de Calidad Docente para la Licenciatura en Educación Superior (ENCD) y las Orientaciones Pedagógicas para la Licenciatura de Lenguas y Literaturas Extranjeras en Educación Superior⁴ (OPLE), cada universidad elabora individualmente su propio plan de estudios. Aunque los planes curriculares de cada escuela difieren en algunos detalles, todos siguen unas normas comunes, especialmente en lo que se refiere a la planificación de las asignaturas. Brevemente, el plan de estudios de la especialidad de español en las universidades chinas consta de cinco componentes: cursos de educación general, cursos básicos profesionales, cursos de orientación de formación, cursos prácticos y trabajo final de grado. Estas asignaturas suelen suponer de 150 a 180 créditos y un total de 2.400 a 2.900 horas. Las facultades de lenguas extranjeras de las universidades pueden determinar una proporción

⁴ El ENCD, conocido en chino como《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》, fue promulgado por el Ministerio de Educación de China en 2018. Y el OPLE, conocido en chino como《普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南》, ha sido elaborado por el *Comité Directivo de Enseñanza de Lengua y Literatura Extranjeras en la Educación Superior del Ministerio de Educación*, y editado por la *Prensa de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras* en 2020. Este documento ofrece instrucciones para la enseñanza de licenciatura de lenguas extranjeras en términos de objetivos de formación, especificaciones de formación, sistema académico (créditos y títulos), sistema curricular, programas de enseñanza, requisitos de enseñanza, evaluación de la enseñanza, personal docente, condiciones de enseñanza, gestión de la calidad, terminología e interpretación, y descripción de los cursos básicos.

razonable entre las distintas partes del sistema curricular en función de sus propios objetivos de formación.

Los cursos de educación general son una existencia un tanto especial de la carrera de filología hispánica en las universidades chinas. Se trata de una serie de cursos obligatorios que no tienen nada que ver con el dominio de la lengua española, y generalmente incluye cursos sobre teoría ideológica y política, tecnología informática, educación física y salud, teoría y entrenamiento militar, innovación y educación empresarial, segunda lengua extranjera, humanidades y ciencias sociales, etc., con el objetivo de impartir a los estudiantes unos conocimientos básicos que les sean útiles en sus estudios profesionales y en sus futuras carreras.

Los cursos básicos profesionales se dividen en cursos de conocimientos de lenguas extranjeras y cursos de conocimientos profesionales. Las horas lectivas de los cursos básicos profesionales deben representar entre el 50% y el 85% del total de horas lectivas de la especialidad. El Estándar Nacional sugieren que cursos básicos de la especialidad de español se componga de la siguiente manera: español básico, español avanzado, español hablado, comprensión auditiva de español, lectura en español, diarios y publicaciones periódicas españolas seleccionadas, redacción básica en español, teoría y práctica de la traducción, teoría y práctica de la interpretación, gramática española, perfil de los países hispanohablantes, perfil de los países latinoamericanos, literatura española, literatura latinoamericana, redacción académica y métodos de investigación, etc. Estas asignaturas, que Lu (2000: 58) denomina clases prácticas, están diseñadas para que los estudiantes adquieran a lo largo de cuatro años las cinco destrezas básicas de español: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita, expresión escrita y traducción.

Los cursos de orientación de formación para los departamentos de lenguas extranjeras en las universidades chinas pueden incluir literatura extranjera, lingüística extranjera, traducción, enseñanza de lenguas extranjeras, estudios de países y regiones, literatura comparada y estudios interculturales, lenguas extranjeras para fines especiales y otros cursos relevantes destinados a orientar los estudios profesionales y las direcciones de investigación. Estos cursos se dividen en dos tipos, obligatorios y optativos, y pueden ser ofrecidos independientemente por el departamento de lenguas extranjeras de cada universidad de acuerdo con sus respectivos objetivos y criterios de formación. En el caso de la especialidad de español, los principales cursos son fonología, gramática, lexicografía, retórica, una visión general de la cultura española e hispanoamericana, literatura española e

hispanoamericana, e historia de las relaciones sino-españolas o sino-latinoamericanas. Se trata de cursos teóricos, generalmente cursados a partir del cuarto o quinto semestre, cuyo objetivo es profundizar en el conocimiento de la lengua y la literatura españolas, así como en los conocimientos sociales y culturales comunes de los países hispanohablantes (Lu, 2000: 59).

Así pues, excluyendo los cursos de educación general, los demás cursos relacionados con la especialidad de español suponen dos tercios del total de horas crédito, y suele dividirse en dos fases: una fase básica de dos años para formar a los estudiantes en los fundamentos básicos de la lengua española, y una fase avanzada de dos años más para profundizar en las destrezas lingüísticas y los conocimientos culturales de los alumnos (Lu, 2000: 58). Al final de cada etapa, los estudiantes de segundo y cuarto curso deben presentarse a los exámenes de EEE4 y EEE8, organizados a escala nacional.

El ENDC (2018: 92) señala que los licenciados en lenguas extranjeras deben adquirir conocimientos y competencias profesionales que les permitan desarrollarse con éxito en contextos académicos y laborales. Entre los conocimientos esenciales se incluyen el dominio de la lengua extranjera, la literatura extranjera, el conocimiento de países y regiones y nociones básicas de humanidades y ciencias sociales. Asimismo, se espera que desarrollen competencias clave, como el uso práctico de la lengua, la apreciación literaria, la competencia intercultural y la capacidad de reflexión y debate. Finalmente, se subraya la importancia de fomentar aptitudes transversales, como la investigación científica, la innovación, el uso y la aplicación de las TIC y el aprendizaje autónomo, habilidades esenciales en un mundo globalizado y en constante cambio.

En relación con la planificación de asignaturas en las universidades chinas, Zheng y Liu (2015: 8) llevaron a cabo un estudio detallado y sistemático en 20 universidades seleccionadas. Estas instituciones fueron categorizadas en cuatro grupos según la fortaleza del profesorado, la calidad del grupo estudiantil y la fecha de establecimiento de la especialización. El primer grupo comprendía 5 instituciones con la especialización de español anterior a 2000, contando con una sólida fuerza docente y estudiantil; el segundo grupo incluía otras 7 instituciones con dicha especialización establecida antes de 2000; el tercer grupo abarcaba 5 instituciones que establecieron esta especialización entre 2000 y 2007, mientras que el cuarto grupo estaba constituido por 3 colegios de segundo nivel⁵.

⁵ Los colegios de segundo nivel, también conocidos como colegios de segundo nivel público-privados, se refieren al tipo de colegios creados por la República Popular China desde la década de 1990 con el fin de

Los resultados de esta investigación evidenciaron similitudes significativas en los planes de estudio de estas instituciones, que se alinean principalmente con los enfoques tradicionales de enseñanza. En la etapa básica, los cursos fundamentales incluyen lectura intensiva, lectura extensiva y comprensión oral, impartidos generalmente desde el primer año hasta el segundo semestre del tercer año, y en algunos casos, a lo largo de los cuatro años del programa de licenciatura. En la etapa superior, a partir del tercer año, se introducen asignaturas como traducción, interpretación, redacción, literatura, cultura y lectura de periódicos. Aunque los títulos de los cursos pueden variar, el contenido es esencialmente similar en todas las instituciones analizadas.

La metodología

En muchos países occidentales, la enseñanza de idiomas ha adoptado el enfoque comunicativo como un método didáctico ampliamente utilizado. Este enfoque subraya “la importancia de la comunicación no solo como el objetivo primordial del aprendizaje, sino como el medio más idóneo para que éste tenga lugar: aprender comunicando” (Sánchez Griñán, 2009: 2). Sin embargo, esta corriente comunicativa no ha logrado arraigar plenamente en suelo chino. El sistema educativo chino ha conservado su singularidad y ha desarrollado su propio estilo de enseñanza a lo largo de los años.

Con referencia específica a la enseñanza del español en China, el equipo GIEC elaboró un cuestionario sobre “metodología”, cuyos resultados mostraron el predominio del método de enseñanza tradicional o estructuralista en China. A partir de los datos recogidos, este equipo de investigación concluyó que 1) los métodos de enseñanza en China están centrados en los exámenes, 2) la enseñanza está centrada en el profesor, pero implica tanto la interacción profesor-alumno como alumno-alumno, aunque no siempre, y 3) la tendencia metodológica está clara, pero siempre es ecléctica y depende de cada profesor y de cada grupo de alumnos, lo que lleva a la conclusión de que la elección de los métodos es flexible y puede adaptarse a la situación concreta. De todo ello se deduce que la metodología de enseñanza empleada en las universidades chinas es ecléctica, una simbiosis del *método tradicional* y *método audiolingual* (Sánchez Griñán et al., 2011: 38-39). De las interacciones en el aula se desprende que el enfoque pedagógico utilizado

promover el desarrollo de la educación, utilizando recursos sociales distintos de las asignaciones financieras nacionales como principal fuente de financiación, y aplicando el mecanismo privado en los colegios y universidades públicos para implantar el modo de funcionamiento público-privado, con un mayor grado de autonomía.

en China reconoce la finalidad comunicativa del aprendizaje, pero al mismo tiempo hace caso omiso algunos conceptos generales sobre el aprendizaje de lenguas en el ámbito de la enseñanza comunicativa, como la competencia comunicativa, la sociolingüística, la pragmática, etc., que han sido completamente ignorados en el plan de estudios y en la clase (Sánchez Griñán, 2008: 97).

Al abordar los métodos de enseñanza de los cursos de licenciatura en español, Lu (2015: 73) no rechaza el valor pedagógico del *enfoque comunicativo*, pero sostiene que debería utilizarse con precaución en el contexto chino; en su lugar, hace hincapié en la importancia de realizar amplios ejercicios estructurales y morfosintácticos. El autor concluye que la enseñanza de español en China persigue un enfoque integrado, es decir, que combina métodos estructurales y comunicativos con métodos tradicionales. Cabe mencionar que existen aspectos primarios y secundarios en esta combinación. En primer lugar, está el enfoque estructural y tradicional, en el que Lu (2015: 73) sostiene que el uso de la lengua es en realidad un hábito, y que el nuevo hábito del uso de español sólo puede dominarse mediante la repetición constante de ejercicios estructurales, la memorización de vocabulario, la recitación de diálogo y la práctica extensa de ejercicios gramaticales; y, en el segundo lugar, está el enfoque comunicativo, que el autor recomienda utilizar en los cursos libres.

De hecho, el método tradicional siempre ha estado presente en las aulas de lenguas extranjeras en China, desempeñando un papel preponderante a lo largo de la mayor parte del siglo XX. Este fenómeno encuentra su raíz en la configuración del sistema de evaluación, donde tanto las pruebas de acceso a la universidad como los exámenes para la obtención de diplomas hacen hincapié en las destrezas escritas y el dominio de vocabulario. Contrariamente, las habilidades orales y la competencia comunicativa son relegadas a un plano secundario (Sánchez Griñán, 2008: 76).

Asimismo, huellas de este enfoque tradicional son perceptibles en los libros de texto utilizados en las universidades chinas, siendo el más emblemático de ellos el manual unificado para la especialidad de español, conocido como el *Libro del Alumno de Español Moderno*. Aunque esta nueva edición apenas ha experimentado modificaciones con respecto a la anterior (*Español Moderno*), los editores, desde el inicio, intentaron incorporar los principios del enfoque comunicativo. No obstante, su implementación se limita a la revisión de algunos diálogos y a la adición de palabras, expresiones y oraciones con valor comunicativo (Dong y Liu: 2014: 1). La tenue incidencia del enfoque

comunicativo en este manual se manifiesta claramente a través de las directrices establecidas por sus autores para los usuarios del manual. En primera instancia, se destaca la preeminencia otorgada a los elementos gramaticales y al vocabulario como puntos principales en la clase. En segundo lugar, se enfatiza la necesidad de que los alumnos alcancen un dominio de las conjugaciones verbales, así como la habilidad de aplicar la gramática adquirida en contextos dialógicos. En un tercer punto, se subraya la importancia de la realización repetida de los ejercicios, especialmente aquellos vinculados con la gramática y el vocabulario, como requisito esencial para estimular el proceso de aprendizaje. Por último, los conocimientos socioculturales se presentan como materiales de lectura extracurricular, desvinculados de la enseñanza didáctica en el aula (Dong y Liu, 2014: 2). En virtud de lo expuesto, se deduce que este manual adopta esencialmente un enfoque tradicional y estructural, revelando ciertas limitaciones en la implementación efectiva de estrategias comunicativas que fomenten el desarrollo integral de habilidades lingüísticas y comunicativas en los estudiantes de español. Además, este manual persiste arraigado en un enfoque tradicional, manifestándose también a través de la disposición de los contenidos a lo largo de sus páginas. Al desplegar el libro, se revela que cada unidad se inicia con un texto en español, seguido de un glosario con explicaciones detalladas del significado de las palabras y un párrafo dedicado a la gramática, y concluye con una serie de ejercicios relacionados con el texto inicial. La presentación de estas actividades finales se basa en gran medida en un paradigma tradicional, ya que dan prioridad a los ejercicios como el rellenado de huecos, la sustitución estructural, la memorización de textos y la traducción de enunciados, y no tienen esencialmente un carácter comunicativo.

Aunque los hispanistas chinos han intentado introducir el método comunicativo en la enseñanza del español en China, la aplicación práctica de este método en el aula es muy escasa debido a algunas razones subjetivas y objetivas:

- La enseñanza de lenguas extranjeras en China siempre ha estado influida por la enseñanza de su lengua materna, que hace gran hincapié en la memorización de los trazos de complejos caracteres chinos y oscuros textos antiguos. En consecuencia, por costumbre, profesores y alumnos están más acostumbrados a los métodos tradicionales, ya que es lo que han experimentado durante la mayor parte de su educación.

- Los estudiantes chinos a menudo tienen altas expectativas de rendimiento académico y pueden estar enfocados en prepararse para exámenes estandarizados. Esto puede llevar a una preferencia por un enfoque más estructurado y gramatical para garantizar el éxito en los exámenes.
- En muchos casos, los estudiantes chinos de ELE pueden tener una exposición limitada al español fuera del aula, lo que dificulta la aplicación práctica de enfoques comunicativos. La falta de inmersión lingüística puede hacer que sea desafiante para los estudiantes comunicarse en situaciones de la vida real.
- La enseñanza comunicativa a menudo requiere recursos adicionales, como materiales auténticos, grabaciones de audio y actividades interactivas. La disponibilidad limitada de estos recursos puede dificultar su implementación en el aula.
- Los profesores de ELE en China pueden no haber recibido una formación específica en métodos comunicativos y enfoques pedagógicos modernos. La falta de capacitación puede hacer que sea difícil para los profesores adoptar nuevos enfoques.
- En China, la traducción es una destreza importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, y las pruebas escritas desempeñan un papel importante en la evaluación de los estudiantes. Esto puede llevar a dar más importancia a la traducción de textos escritos que a la comunicación oral.

Desde una perspectiva cultural occidental, esta mezcla de métodos tradicionales y métodos comunicativos muestra una de las características de la enseñanza del español en el mundo de habla mandarín es la combinación de elementos contrapuestos, “como la explicación metalingüística exhaustiva y su consiguiente memorización, y procesos de inferencia de significado a partir de muestras reales de lengua” (Sánchez Griñán et al., 2011: 38). Sin embargo, no podemos evitar preguntarnos: ¿la aplicación del método comunicativo niega necesariamente todo lo que hay en el método tradicional? Los conocimientos teóricos procedentes de la investigación empírica en el aula sugieren que la atención a la forma y el conocimiento gramatical explícito son tan necesarios como los factores comunicativos en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Ellis, 2005:38).

En cualquier caso, no podemos oponer sin más los métodos de enseñanza comunicativa y tradicional, ya que cada uno tiene sus propios méritos. Lo que deberíamos hacer es utilizar las ventajas de ambos enfoques y diseñar materiales que sean más compatibles con la enseñanza comunicativa a partir de las necesidades de los alumnos, donde la atención a la forma implique el contexto y la necesaria intención comunicativa (Sánchez Griñán: 2009: 3). Es como la cara y la cruz de una moneda; las dos caras pueden parecer diferentes, pero es la combinación de ellas lo que da valor a la propia moneda.

Si bien es cierto que el enfoque comunicativo no se ha desarrollado mucho en China, no está totalmente ausente. Muchas instituciones y docentes siguen intentando adoptar este método de enseñanza y encontrar un equilibrio entre la enseñanza de la gramática-traducción y la comunicación real. El desarrollo de la enseñanza comunicativa en China tendrá que ser gradual y no podrá lograrse de la noche a la mañana. Este proceso requerirá formación del profesorado, un cambio en la cultura educativa y tiempo para que los estudiantes y docentes tomen conciencia de las ventajas de una comunicación eficaz en el aprendizaje de idiomas. A medida que se reconozca cada vez más la importancia de la comunicación efectiva en un mundo globalizado, es probable que aumente el uso de la pedagogía comunicativa en la enseñanza del español en China. Además, la cooperación con instituciones extranjeras y la participación en programas de intercambio cultural desempeñarán un papel clave en el fortalecimiento de este enfoque.

Conclusiones

En resumen, es innegable que el progreso constatado en la enseñanza del español en las instituciones educativas chinas ha sido sumamente significativo. No obstante, resulta imperativo reconocer que en este luminoso horizonte de avance se vislumbran también desafíos y obstáculos que requieren nuestra atención inmediata y consideración meticulosa. Esto coincide con la afirmación de Lu (2015: 63), quien sostiene lo siguiente:

El crecimiento es tan rápido que resulta vertiginoso, pues no se está bien preparado para satisfacer la creciente demanda de aprendizaje, ni mucho menos para ofrecer una enseñanza de calidad. Hace falta promover investigaciones de diversos aspectos relacionados a la adquisición de L2 o LE, teórico y metodológico, lingüístico, cultural, psicológico, cognitivo y pedagógico, desde el análisis de necesidades y objetivos hasta la ejecución de la serie de procedimientos, tales como la elaboración del plan curricular, el diseño del curso, la adopción de materiales didácticos y formas de evaluación, la formación del profesorado, entre otros.

En este sentido, Zheng y Liu (2015: 2) detallan diversos desafíos y problemáticas asociados a la enseñanza del español en las universidades chinas. Estos incluyen: 1) la

ausencia de una planificación científica y coherente que se adapte al acelerado desarrollo social; 2) la obsolescencia tanto en contenido como en métodos de enseñanza, incapaces de seguir la tendencia internacional en la enseñanza de lenguas extranjeras; 3) la rigidez en los planes de estudio, arraigados en enfoques tradicionales y carentes de innovación y diferenciación entre las instituciones educativas; 4) la escasez de profesores cualificados, con niveles académicos y calidad de enseñanza preocupantes; 5) la necesidad de investigación y orientación sistemática y científica para las pruebas de los niveles EEE4 y EEE8⁶ de español; 6) un vacío en la investigación sobre la motivación, hábitos de estudio y autoevaluación de estudiantes, así como sobre la evaluación y las necesidades de los estudiantes por parte de los empleadores; y 7) la carencia de series de libros de texto en español que sean completas, sistemáticas, científicas, reformistas y acordes con el desarrollo de la sociedad de la información.

Seguidamente, procedemos a exponer de manera pormenorizada ciertos aspectos vulnerables que actualmente perduran en el ámbito educativo del español en las instituciones universitarias de China:

- *Deficiencia en los métodos de aprendizaje y enseñanza*

La enseñanza de idiomas requiere competencias específicas y actualizadas, pero, debido a que el cuerpo docente de español en China se encuentra todavía en fase de desarrollo, es posible que los profesores no reciban la formación adecuada para una enseñanza eficaz y carezcan de una capacitación suficiente, lo que da lugar a métodos de enseñanza obsoletos. A día de hoy, la enseñanza de lenguas extranjeras en China sigue en gran medida los métodos de enseñanza tradicionales (Sánchez Griñán, 2008, 2009; Marco Martínez y Lee Marco, 2010; Santos Rovira, 2011; Vázquez Torronteras, Álvarez Baz y Ma, 2020), donde la comprensión gramatical y la traducción de textos son los principales componentes del aula. En muchos casos, la enseñanza del español en China tiende a centrarse en la memorización de vocabulario y reglas gramaticales en lugar de promover la

⁶ El Comité Directivo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades de Educación Superior del Ministerio de Educación y la Oficina de Evaluación de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades de Educación Superior organizaron el primer Examen de Español como Especialidad de nivel 4 (EEE4) en 1999, así como el Examen de Español como Especialidad de nivel 8 (EEE8) en 2005. Estos dos exámenes son actualmente un importante método de evaluación de la competencia lingüística en español de los estudiantes universitarios de español de toda China. El EEE4 suele celebrarse a mediados de junio y el EEE8 a finales de marzo de cada año.

comunicación real. Los estudiantes pueden ser capaces de aprobar exámenes con eficacia, pero tienen dificultades para entablar un diálogo significativo en la lengua meta. Para subsanar estas deficiencias en la enseñanza, es importante mantenerse al día de los avances internacionales en la enseñanza de lenguas extranjeras, reforzar la formación del profesorado y adoptar métodos más comunicativos en el proceso de enseñanza. También hay que reconocer que el aprendizaje de idiomas es un proceso continuo que va más allá de los exámenes y requiere un compromiso a largo plazo con el desarrollo de habilidades comunicativas eficaces.

- *Carencia de planes curriculares científicos y sistemáticos*

Hay estudios que demuestran que, en China continental, solo el 56% del profesorado identificaba la existencia de un documento sobre los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza de ELE (Sánchez Griñán et al., 2011: 28), lo que significa que los planes curriculares no han recibido en absoluto la atención que deberían en muchos centros educativos. El descuido de los planes curriculares en las universidades chinas es evidente. Podemos observar que los dos primeros programas de estudios (PECB y PECS) no se han revisado desde hace más de veinte años; mientras que los dos currículos más recientes (ENDC y OPLE), aunque tienen cierta elaboración sobre los objetivos didácticos, los contenidos y la evaluación de la enseñanza en las especialidades de lenguas extranjeras, son excesivamente generales en sus descripciones, lo que se traduce en un escaso valor de referencia. Por lo demás, estos documentos de orientación no mencionan en absoluto los aspectos pedagógicos y metodológicos (Sánchez Griñán, 2008: 97). En relación con esta cuestión, Zheng y Liu (2015: 10) sugieren que, en vista de las diferencias entre los profesores y los estudiantes de las distintas facultades y universidades, es necesario revisar el plan de estudios para hacerlo más científico y más acorde con la situación real de la enseñanza del español en China. Por otro lado, el equipo de investigación GIEC también analizó el impacto del MCER en China, donde, según los datos de su estudio, el 22% de los centros educativos del país han adoptado o están considerando adoptar este documento, mientras que saben

muy poco sobre el PCIC (Sánchez Griñán et al., 2011: 29). Desde una perspectiva internacional, es necesario que nuestra enseñanza esté en consonancia con las normas internacionales, lo que significa que nuestro plan de estudios debería introducir, a su debido tiempo, algunas de las destrezas y conocimientos relacionados con el MCER y del PCIC que son pertinentes para la enseñanza de ELE. Conviene subrayar aquí que tal introducción no significa una copia al por mayor, sino más bien un intento de absorber la esencia de ambos, comprenderlos en profundidad y luego aplicarlos en la enseñanza real a la luz de nuestra situación docente.

- *Escasez de profesores cualificados*

Convertirse en un docente sobresaliente de lenguas extranjeras presenta un conjunto diverso de desafíos que requieren un equilibrio preciso y una dedicación continuada. Estos desafíos abarcan desde la comprensión integral de las variadas necesidades de los alumnos hasta la capacidad de mantener un elevado nivel de motivación en el aula. Además, implica la ardua tarea de impartir conocimientos y competencias lingüísticas profundas y sofisticadas. A esto se suman la adaptación continua a la evolución de la tecnología educativa y la búsqueda constante del crecimiento profesional. Lakatos y Ubach (1995: 241) han contribuido a la discusión al resumir los criterios que caracterizan a un profesor ideal de ELE, destacando factores tales como:

- Hablar perfectamente / muy bien / a nivel nativo español.
- Haber hecho filología hispánica.
- Tener formación pedagógica.
- Tener formación metodológica.
- Conocer profundamente/ ser representante de (una) cultura hispanohablante y hablar la LI de los alumnos.
- Conocer la cultura de los alumnos, su formación, hábitos de estudio, etc.

Esta idea coincide con la de Lu (2015: 74) de que un profesor ideal de ELE para alumnos chinos debe dominar ambas lenguas y culturas, la española y la china, y estar formado en la teoría y la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente de la enseñanza del español a sinohablantes. Frente a estos estándares, la situación actual en las universidades chinas es que una gran proporción de nuestros profesores no cumple estos requisitos. En primer lugar, es muy difícil que los profesores

no nativos alcancen el nivel de los nativos; en segundo lugar, la mayoría de los profesores sólo han recibido formación relacionada con las competencias lingüísticas, mientras que la formación en pedagogía y metodología es muy escasa. Por otra parte, en el complejo proceso de selección de docentes de habla hispana para la enseñanza de ELE, persiste una falaz suposición que merece atención. Esta errónea impresión sugiere que cualquier individuo que sea un hablante nativo del español está automáticamente cualificado para ejercer la docencia de esta lengua. Sin embargo, es necesario reconocer que la habilidad de “hablar” no se traduce de manera automática en la aptitud para “enseñar”, y lograr resultados pedagógicos excepcionales en el aula demanda una combinación especial de conocimientos y competencias profesionales en educación. Por tanto, es fundamental que las instituciones académicas den prioridad a la contratación de profesionales altamente especializados en la enseñanza de ELE, siempre que las circunstancias lo permitan. En conclusión, tanto para los profesores no nativos como para los nativos, la competencia docente es uno de los pilares fundamentales para convertirse en un profesor cualificado, ya que la enseñanza efectiva no depende exclusivamente de la fluidez en la lengua meta, sino de una combinación de habilidades lingüísticas pedagógicas y metodológicas (Fuente y Wei, 2020: 36). En concreto, los profesores necesitan, en primer lugar, un sólido dominio de la lengua que enseñan; en segundo lugar, deben adaptar sus métodos pedagógicos a las necesidades de sus alumnos, lo que incluye la comprensión de las teorías del aprendizaje, la psicología de la educación y la gestión del aula; y, por último, deben estar familiarizados con diversos métodos de enseñanza y ser capaces de utilizar los recursos educativos, las tecnologías y los materiales didácticos de manera efectiva.

- *Falta de diversidad en el material didáctico*

La selección de un libro de texto unificado favorece la supervisión y la gestión de los manuales por parte de los centros educativos, así como la cooperación y el intercambio de recursos entre profesores. Sin embargo, existen algunos problemas inevitables asociados a los libros de texto uniformes: en primer lugar, carecen de diversidad y pueden no ser capaces

de atender las distintas necesidades de aprendizaje e intereses de los alumnos; en segundo lugar, pueden no actualizarse a tiempo para reflejar los últimos cambios lingüísticos y culturales, por lo que su contenido puede quedar desfasado; y, además, algunos centros o alumnos pueden necesitar materiales o contenidos especializados que no pueden ofrecerse en estos manuales. Con el avance de la globalización, el gobierno chino ha empezado a dar importancia al cultivo de talentos con competitividad internacional y ha introducido una serie de políticas y medidas para fomentar y apoyar el desarrollo internacional de las universidades. Como resultado, cada vez más universidades han empezado a buscar la cooperación con universidades extranjeras para establecer proyectos cooperativos con el fin de cultivar estudiantes con una perspectiva internacional. Estos programas de colaboración suelen hacer hincapié en la internacionalización y los elementos interculturales, y sus socios internacionales pueden proporcionar métodos de enseñanza, recursos educativos o formas de evaluación diferentes. Por lo tanto, en una atmósfera de aprendizaje muy diferente de la de los programas ordinarios, el uso de un mismo manual es obviamente incapaz de satisfacer las necesidades de los estudiantes de diferentes niveles. En tales circunstancias, las escuelas y los profesores deben revisar y actualizar periódicamente los libros de texto en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje para garantizar su vigencia y eficacia.

- *Falta de inmersión lingüística y cultural*

La inmersión lingüística y la inmersión cultural son enfoques efectivos para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que permiten a los estudiantes sumergirse en un entorno donde la lengua es el principal medio de comunicación. Esto no sólo mejora la competencia lingüística, sino que también proporciona una comprensión más profunda de la cultura asociada al idioma. No obstante, en el contexto de la enseñanza de ELE en China, uno de los desafíos más destacados puede ser la falta de inmersión lingüística y cultural. Esta es una de las razones por las que en China continental priman los componentes gramaticales y léxicos sobre los pragmático-comunicativos y culturales (Sánchez Griñán et al., 2011: 35). A

pesar del creciente interés por aprender español en China, el entorno lingüístico es muy limitado debido a factores como la geografía y la cultura. Por un lado, el mandarín es la lengua principal, lo que significa que los estudiantes tienen pocas oportunidades de practicar el español en su vida cotidiana fuera del aula. Por otro lado, la falta de interacción con hablantes nativos dificulta que los alumnos adquieran una pronunciación precisa. Además, la ausencia de participación en eventos culturales y actividades relacionadas con la cultura hispana y latinoamericana también limita en cierta medida la capacidad de los alumnos para comunicarse eficazmente en español. Para hacer frente a estos retos, podemos considerar la posibilidad de desarrollar programas de inmersión en los que el español sea el idioma principal de enseñanza con el fin de fomentar la práctica continua de la lengua meta; aumentar la proporción de profesores extranjeros según convenga para proporcionar a los alumnos una mayor exposición a entornos lingüísticos auténticos; organizar actos culturales relacionados con las culturas hispanohablantes como festivales, exposiciones y charlas culturales; y hacer uso de recursos en línea como películas, música y materiales auténticos en Internet para enriquecer el aprendizaje lingüístico y cultural. En breve, con las soluciones adecuadas, estos retos también pueden ser oportunidades para enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

3.3. Propuesta del curso de español con literatura, cine y televisión

En 2011, el Ministerio de Educación chino puso en marcha un programa en el ámbito de la enseñanza superior que marcó un hito en la evolución del sistema educativo del país. Este proyecto, reconocido como el *Proyecto de Reforma de la Calidad y la Enseñanza en la Educación Superior* (PRCE), abarca una amplia gama de facetas en su proceso de reforma, cuyos pilares fundamentales se esbozan a continuación (PRCE, 2011: en línea):

- 1) *Mejora de la calidad de la enseñanza*: el proyecto pretende mejorar la calidad de la enseñanza de grado en las instituciones de educación superior. Esto incluye la mejora de la calidad del contenido de la enseñanza, la

mejora de la formación y el desarrollo del profesorado y la optimización del uso de los recursos didácticos.

- 2) *Reforma de los planes de estudios*: mediante la reforma y actualización de los planes de estudios, el proyecto pretende garantizar que el contenido de los cursos se ajuste a las necesidades de la sociedad y al desarrollo de las disciplinas. Esto puede implicar la introducción de nuevos planes de estudios, la reestructuración de los programas y la actualización del material didáctico.
- 3) *Renovación de los métodos de enseñanza*: el proyecto fomenta métodos de enseñanza innovadores para mejorar el compromiso de los estudiantes y los resultados del aprendizaje. Esto puede incluir la adopción de tecnologías y herramientas pedagógicas modernas, la promoción del aprendizaje basado en el enfoque comunicativo.
- 4) *Internacionalización y globalización*: el proyecto anima a las instituciones de enseñanza superior a mejorar su internacionalización, incluidos los proyectos de cooperación internacional, la introducción de planes de estudios internacionalizados y el apoyo a los intercambios de estudiantes en el extranjero.
- 5) *Desarrollo de los estudiantes*: el proyecto pretende apoyar el desarrollo holístico de los estudiantes, incluidos los conocimientos, las habilidades, las capacidades de pensamiento y la alfabetización general. Esto significa no sólo fomentar los conocimientos profesionales de los alumnos, sino también centrarse en su desarrollo general.

Este proyecto representa una visionaria iniciativa del gobierno chino en el ámbito de la educación superior, con el propósito fundamental de impulsar reformas pedagógicas de gran envergadura. Su misión abarca desde el perfeccionamiento del estándar educativo hasta la adecuación a las cambiantes necesidades de la sociedad y el fomento de la insaciable demanda de innovación. En su esencia más profunda, este proyecto pretende nutrir y cimentar el desarrollo sostenible de la educación en China. Con la adhesión a los principios del PRCE, exploraremos a continuación las posibilidades transformadoras que aguardan en el área de la especialidad universitaria de español en China.

Como se ha mencionado previamente, las universidades chinas tienden a seguir unos estándares comunes, como los establecidos por el ENDC y el OPLE, lo que se traduce en una notable similitud y coherencia en sus planes de estudios. Esta homogeneidad se manifiesta especialmente en la estructura de las asignaturas. Más adelante, seleccionaremos una muestra aleatoria de universidades que ofrecen el español como especialidad y realizaremos una comparación de sus respectivos programas curriculares:

Universidades	Cursos principales relacionados con español
Peking University	Lectura intensiva en español; Historia de la literatura española y sus lecturas seleccionadas; Historia de la literatura latinoamericana y sus lecturas seleccionadas; Traducción escrita del español al chino; Interpretación del español al chino; Fonética española; Introducción a la historia y cultura españolas; Introducción a la historia y la cultura latinoamericanas; Español audiovisual; Español oral; Gramática de la lengua española; Redacción con fines prácticos en español; Lectura selectiva de periódicos y revistas en español; Español de los negocios; Introducción a la lingüística española; Estudios sobre las culturas del mundo hispanohablante; Estudios de cine español; Clásicos de la literatura española
Shanghai International Studies University	Español básico; Español avanzado; Lecturas en español; Español audiovisual y oral; Teoría y práctica de la traducción (del español al chino); Redacción en español; Fonética española; Conversación en español; Un vistazo a España; Un vistazo a América Latina; Gramática sistemática de la lengua española; Historia de la literatura española; Historia de la literatura latinoamericana; Lectura selectiva de periódicos y revistas en español; Redacción con fines prácticos en español; Historia de América Latina; Historia de España; Lexicología de lengua española; Retórica española; Interpretación de español; Comprensión oral en español; Perfil cultural de los países hispanohablantes

Nanjing University	Español básico; Español avanzado; Discurso y conversación en español; Panorama de los países de habla hispana; Historia y cultura de España; Español audiovisual; Lecturas básicas en español; Lectura selectiva de periódicos y revistas en español; Teoría y práctica de la traducción (Traducción escrita de chino-español y español-chino); Redacción con fines prácticos en español; Historia de la literatura española; Lectura selectiva de la literatura de los países hispanohablantes; Interpretación de español; Introducción a la lingüística española
Jilin International Studies University	Español básico; Español intermedio; Español avanzado; Español oral; Español audiovisual; Lecturas en español; Una mirada panorámica a España; Una mirada panorámica a América Latina; Historia de la cultura española; Historia de la cultura latinoamericana; Gramática de la lengua española; Traducción escrita de español; Interpretación de español; Redacción en español; Español de turismo; Español de los negocios; Lectura selectiva de periódicos y revistas en español; Lexicología de lengua española; Historia de la literatura española y latinoamericana; Apreciación del cine y la televisión de España

Tabla 2: Cursos ofrecidos en algunas universidades con programas de español (toda la información procede de las páginas web oficiales de estas universidades seleccionadas).

Se observa una estructura común que consta esencialmente de contenidos didácticos diseñados para desarrollar las destrezas básicas lingüísticas. Según los planes de estudios establecidos para la enseñanza universitaria del español, tales contenidos incluyen la fonética, la gramática, el léxico, la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión escrita, la expresión escrita y la traducción (PECB, 1998: 2-3; PECS, 2000: 1-3). Al analizar detenidamente estos cursos ofrecidos en dichas instituciones académicas, se identifican dos asignaturas especialmente relevantes para el presente trabajo: una enfocada en contenido audiovisual y otra destinada a la literatura. Sin embargo, estas dos vertientes a menudo se abordan de manera independiente, lo que responde a sus

divergentes enfoques temáticos y metodológicos inherentes. Las clases orientadas al contenido audiovisual tienden a concentrarse en el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral, mientras que las lecciones de literatura se dedican a la lectura crítica y el análisis de obras literarias en español. Indudablemente, estas clases pueden tener ventajas al enfocarse en habilidades lingüísticas específicas. No obstante, esta especialización podría conllevar la consecuencia no deseada de generar una experiencia de aprendizaje monótona para los estudiantes. Al limitar la diversidad de las actividades y al centrarse repetidamente en un solo tipo de contenido, ya sea el audiovisual o la literatura, existe el riesgo de que los estudiantes pierdan su entusiasmo y motivación por aprender. De este modo, se plantea una pregunta crucial: ¿cómo se puede abordar esta monotonía y, al mismo tiempo, aprovechar los beneficios inherentes a ambas clases? Esta interrogante me condujo a la idea de “audiovisualizar la literatura”. En otras palabras, consideremos la posibilidad de adoptar un enfoque más integrado que combine de manera sinérgica el contenido audiovisual y la literatura en un único contexto de aprendizaje. Esta propuesta busca ofrecer una experiencia más enriquecedora y dinámica, donde los estudiantes puedan disfrutar de los beneficios de ambas disciplinas, fomentando así un aprendizaje más atractivo y motivador.

La utilización de material audiovisual en el entorno educativo de lenguas extranjeras no es nada nuevo, sin embargo, resulta importante subrayar que enfocamos nuestra atención en el uso de las adaptaciones literarias al cine y la televisión. Esto implica que los recursos audiovisuales que empleemos deben derivar primordialmente de obras literarias, y no de cualquier fragmento aleatorio de contenido audiovisual. Por lo tanto, preferimos bautizar este curso combinado como un “curso de español con literatura, cine y televisión” en lugar de “curso de español con cine y televisión”. Esta consideración se sustenta en dos fundamentales razones: en primer lugar, en la actualidad se encuentra disponible una amplia y diversificada gama de producciones cinematográficas y televisivas, muchas de las cuales están imbuidas de motivaciones comerciales que las descalifican como recursos apropiados para el entorno educativo; en segundo lugar, la literatura, por su propia naturaleza, puede aportar una contribución intelectualmente enriquecedora y significativa a la enseñanza de lenguas extranjeras. En el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, las contribuciones de la literatura han sido minuciosamente exploradas por Acquaroni (2007: 54-65):

- La literatura está al servicio de la lengua y favorece el desarrollo de la competencia comunicativa.
- La literatura es un fin en sí mismo y contribuye al desarrollo de la competencia literaria.
- La literatura puede ayudar a mejorar la competencia cultural de los alumnos y su articulación a través de la literatura.
- Por último, como asignatura pendiente en el aula de lenguas extranjeras, la literatura puede desarrollar la capacidad metafórica de los estudiantes.

Como hemos visto, las ventajas derivadas de la inclusión de la literatura como una valiosa herramienta didáctica en el contexto de las lenguas extranjeras o segundas lenguas son notoriamente diversas. Sin lugar a dudas, se puede afirmar que las adaptaciones cinematográficas y televisivas, nacidas a partir de estas obras literarias, heredan de forma inherente estos beneficios enriquecedores. En otras palabras, las películas y series de televisión que se inspiran en textos literarios, al actuar como sus descendientes artísticos, poseen el potencial innato de contribuir al desarrollo de competencias comunicativas, literarias y culturales entre los estudiantes. No obstante, es importante destacar que estos recursos audiovisuales atesoran sus propias ventajas y funciones específicas en el proceso de enseñanza de ELE. Entre estas ventajas y funciones, podemos mencionar:

1) Mejora de las competencias lingüísticas

Huelga decir que lo primero que hacen estos recursos audiovisuales es ayudar a los estudiantes a mejorar sus destrezas lingüísticas. Primero, las conversaciones dentro de una película o una serie de televisión pueden presentar vocabulario nuevo y ayudar a los estudiantes a memorizarlo y utilizarlo en contextos apropiados. Segundo, los audios y vídeos pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su pronunciación y entonación, ya que pueden escuchar y repetir las palabras y frases de manera más clara y precisa; además, pueden ofrecer la oportunidad de estar expuestos a los diferentes acentos del español entre distintos países y regiones, lo que sin duda es beneficioso para la formación de la entonación fonética y la mejora de la comprensión auditiva. Tercero, los estudiantes pueden participar en actividades de discusión, debates, escritura de ensayos y presentaciones orales basadas en el contenido visualizado, lo que les brinda oportunidades

para practicar sus habilidades de expresión oral y escrita.

2) *Ejemplificación de situaciones*

Los vídeos o imágenes pueden mostrar situaciones cotidianas donde se utilizan las estructuras gramaticales o las expresiones idiomáticas que se están enseñando, lo que permite a los estudiantes visualizar el uso en contexto. Además, son materiales auténticos o reales que tratan diversos temas de alcance universal e intemporal y, en este sentido, proporcionan un contexto amplio para el aprendizaje de idiomas.

3) *Exposición a acentos y dialectos*

Las películas y series de televisión en español presentan una amplia variedad de acentos y dialectos. Esto ayuda a los estudiantes a familiarizarse con la diversidad lingüística y a comprender mejor cómo se habla el español en diferentes regiones.

4) *Inmersión en la cultura hispanohablante*

Al aprender una lengua, no solo se adquiere una herramienta para comunicarse, sino que se accede a una cultura y a una forma de vida diferentes. Por esta razón, Ferrés (2005: 30) subraya que, cuando aprendemos una lengua extranjera, “más allá de la preparación técnica, tecnológica, expresiva y didáctica, hay un problema de sensibilidad, una adaptación a la nueva cultura, a una nueva manera de pensar, de ser y de comunicar”. A este respecto, los recursos audiovisuales pueden ofrecer una ventana a la cultura hispanohablante y permitir a los estudiantes conocer mejor la cultura, costumbres y tradiciones de los países hispanohablantes. Al ver una película o serie de televisión en español, los alumnos se sitúan en el contexto de las actividades culturales hispanohablantes desde el principio hasta el final, lo que les ayuda a adquirir un bagaje cultural relevante, aumentar la conciencia intercultural y, por último, mejorar sus competencias comunicativas.

5) *Estímulo del interés por el aprendizaje*

Es probable que la mayoría de los profesores de ELE se encuentren con una falta de interés de sus alumnos por las clases en su labor docente diaria, y las producciones cinematográficas y televisivas, con sus interesantes argumentos, pueden captar la atención de los estudiantes y estimular su

interés por el aprendizaje de idiomas tanto a nivel auditivo como visual. En comparación con el método tradicional de enseñanza que implica una única aportación de conocimientos lingüísticos, el enfoque con cine y televisión tiene más probabilidades de crear un ambiente de aprendizaje relajado y agradable en el aula.

6) *Refuerzo de la comprensión y la memoria de los alumnos*

Según la Teoría de la Codificación Dual de Paivio (1986), la asociación de información verbal a través de una imagen mental facilita el recuerdo. Este sistema propone que las imágenes pueden incorporarse al significado de los conceptos, especialmente de los conceptos concretos (Clark y Paivio, 1991: 162) y, por tanto, contribuyen a reforzar la memoria. En este marco teórico, los recursos cinematográficos y televisivos pueden, por un lado, permitir a los estudiantes recibir simultáneamente información sonora e imágenes y, por otro, combinar la comunicación verbal y no verbal, introduciendo así en el cerebro de los alumnos representaciones tridimensionales diferentes y completas, lo que no sólo profundiza en la comprensión de los conocimientos lingüísticos, sino que también facilita la consolidación en la memoria de los conocimientos lingüísticos pertinentes.

A todas luces, podemos dejar claro que la combinación de contenidos audiovisuales y literarios se erige como una herramienta pedagógica capaz de ofrecer a nuestros estudiantes una visión enriquecedora de la lengua española y su vasta cultura. Llegados a este punto, es pertinente cuestionarnos: si los beneficios de estos materiales audiovisuales son indiscutibles, y la industria de las adaptaciones cinematográficas y televisivas está en pleno auge, ¿por qué, entonces, persiste la comunidad docente de lenguas extranjeras en considerarlos solo como meros complementos pedagógicos, en lugar de integrarlos plenamente como métodos didácticos? La respuesta, en realidad, radica en que, a pesar de su abundante disponibilidad, la implementación de estos recursos no está exenta de desafíos, y con frecuencia nos enfrentamos a obstáculos y complejidades que resultan inherentes a su uso. En el umbral de esta exploración pedagógica, se plantea como desafío primordial la tarea de seleccionar los recursos audiovisuales que se integrarán de manera adecuada con la competencia lingüística de los estudiantes y el contenido que se desea enseñar, ya sea de carácter lingüístico o temático. La pertinencia y la idoneidad de esta

selección son elementos clave, ya que los materiales deben adaptarse al nivel de competencia de los estudiantes, así como a sus edades, intereses y necesidades lingüísticas específicas. Si los recursos resultan demasiado complejos, existe el riesgo de generar frustración y desmotivación en los estudiantes; por el contrario, si son excesivamente sencillos, se corre el peligro de que el aprendizaje no sea suficientemente desafiante.

Una vez identificados los materiales pertinentes, se vuelve esencial la búsqueda de estrategias adecuadas para gestionar con destreza estos recursos didácticos, un proceso que debe ir de la mano con la incorporación de métodos pedagógicos apropiados. Solo mediante esta conjunción sinérgica se asegura que los recursos cobren vida y desempeñen su función de manera activa en el aula, allanando el camino hacia un *aprendizaje significativo*. Este concepto, desarrollado por el psicólogo estadounidense David Ausubel, se refiere al proceso mediante el cual los individuos adquieren y retienen conocimiento, enfatizando la organización y categorización de la información, la identificación de relaciones entre conceptos y la resolución de problemas. Para promover el *aprendizaje significativo*, Ausubel (1978: 10) sugiere que los educadores deben subrayar la relevancia de los conceptos y su conexión con el mundo real, vincular los nuevos conocimientos con los saberes previos de los estudiantes, y proporcionarles oportunidades para aplicar activamente lo aprendido. Además, la integración de materiales audiovisuales en el proceso educativo conlleva desafíos técnicos que no deben ser subestimados. La disponibilidad de un equipo adecuado se presenta como un requisito esencial para asegurar la correcta reproducción y visualización de estos recursos. La deficiente funcionalidad del equipo, en consecuencia, puede tener repercusiones negativas no solo en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, sino también en la posible frustración del docente, quien se ve limitado en su capacidad para ofrecer una enseñanza de calidad. Por tanto, como señala acertadamente Díaz Pérez (2001:271), la falta de recursos audiovisuales en el aula de lenguas extranjeras no responde tanto a la escasez de materiales, sino a una falta de voluntad y predisposición por parte de los docentes. Este fenómeno se caracteriza por una tendencia a aferrarse a enfoques pedagógicos más convencionales y una resistencia, casi fóbica, hacia la integración de la tecnología en el entorno educativo. En consecuencia, en las secciones siguientes, nos adentramos en la elaboración de un programa diseñado para materializar el curso propuesto: un curso de español integrado con la literatura y sus adaptaciones fílmicas y televisivas, concebido con la esperanza de que pueda resultar útil para futuras iniciativas de enseñanza del español en universidades chinas.

**Parte II. MARCO PRÁCTICO Y PLANIFICACIÓN
DEL CURSO DE ESPAÑOL CON ADAPTACIONES
LITERARIAS AL CINE Y LA TELEVISIÓN**

Capítulo 4. Aproximación metodológica

En el presente capítulo, se despliega la hipótesis central de esta tesis, acompañada de las preguntas de investigación que persigue resolver. Además, se aborda detalladamente la metodología empleada en el estudio, el contexto en el que se lleva a cabo la experiencia práctica.

Un elemento esencial de este capítulo consiste en el análisis de los perfiles tanto de los profesores como de los alumnos que colaboran como informantes en este estudio. Esta exploración ofrece una visión holística de las perspectivas relacionadas con la utilización de recursos filmicos y televisivos en la enseñanza de ELE. Para lograr una comprensión completa y diversificada, se han diseñado y administrado dos cuestionarios: uno destinado al cuerpo docente y otro al discente.

Asimismo, se realiza también una revisión y análisis de manuales relevantes, lo que proporciona un sólido fundamento para la planificación y desarrollo de actividades didácticas que se desarrollarán en las secciones posteriores. La información recopilada a partir de esta evaluación se utilizará como una fuente esencial para la formulación y delineación de contenidos didácticos y estrategias pedagógicas efectivas, las cuales se detallarán con mayor profundidad en los próximos apartados de este estudio.

4.1 Hipótesis y preguntas de investigación

Según Monje Álvarez (2011: 82), la hipótesis es una explicación anticipada que se erige como un instrumento fundamental que permite a los científicos aproximarse a la realidad. En el marco de nuestro estudio, el interés central del trabajo se concentra en la concepción y ejecución de un recurso didáctico personalizado, diseñado con el propósito de atender las necesidades particulares de un grupo de aprendices definido, teniendo en cuenta su viabilidad y aplicabilidad, así como su eficacia para potenciar la adquisición de contenidos específicos y estimular el interés y motivación intrínseca en el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos. Por ende, nuestra hipótesis de partida se plantea de la siguiente manera:

Las adaptaciones cinematográficas y televisivas pueden ser un material didáctico efectivo para la enseñanza del español en universidades chinas, al combinar contenidos audiovisuales y literarios de manera motivadora. Su uso es aplicable tanto a grupos de estudiantes de nivel avanzado como de niveles inferiores, siempre que se seleccionen materiales y actividades adaptados a sus competencias.

Asimismo, la incorporación de estos contenidos audiovisuales relevantes y estructurados favorecería el desarrollo de habilidades lingüísticas y culturales; de este modo, promueve activamente la competencia comunicativa de los alumnos sinohablantes en este contexto educativo.

Esta hipótesis plantea, de manera crucial, la necesidad de explorar e indagar una serie de interrogantes fundamentales que reclaman nuestra atención inmediata:

- 1) ¿Podrían utilizarse las adaptaciones cinematográficas y televisivas como material didáctico para enseñar español de forma divertida y motivadora?
- 2) ¿Es posible utilizar las adaptaciones filmicas y televisivas para enseñar no sólo a los alumnos de nivel avanzado, sino también a los de nivel inferior?
- 3) ¿Es factible diseñar un curso de español que combine contenidos audiovisuales con elementos literarios en las universidades chinas?
- 4) En el contexto educativo chino, ¿qué contenidos cinematográficos y televisivos podrían introducirse en el curso de español?

Es posible que las respuestas a estas cuestiones encuentren su fundamento en la teoría. Sin embargo, en la práctica, adquiere relevancia la búsqueda de evidencias que validen nuestro enfoque. Con este objetivo en mente, nos embarcamos en una planificación detallada para llevar a cabo una programación didáctica. Esta propuesta, tomando en consideración los fundamentos teóricos expuestos en la primera sección de este trabajo, aspira a plasmar las posibilidades que emanan del uso del material cinematográfico y televisivo como una poderosa herramienta pedagógica en la enseñanza de ELE. En última instancia, esta propuesta respalda y aboga por la valía práctica del cine y la televisión, poniendo un énfasis en la idoneidad y aplicabilidad de secuencias didácticas basadas en adaptaciones cinematográficas y televisivas, especialmente en el contexto de la enseñanza universitaria del español en China.

4.2. Metodología de la investigación: una investigación mixta

En el marco de esta investigación, se abordará una estrategia metodológica integral que se distingue por la combinación de dos fases concebidas: una fase cuantitativa de carácter exploratorio y una fase cualitativa de naturaleza descriptiva. En esencia, esta investigación mixta se caracteriza por la recopilación y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, fusionando ambos tipos de datos para extraer inferencias

que enriquecen la comprensión en comparación con el análisis independiente de cada conjunto de datos (Creswell, 2021: 9). La finalidad de la utilización de métodos mixtos no es reemplazar las metas y enfoques inherentes a los paradigmas cuantitativos y cualitativos, sino más bien maximizar sus respectivas fortalezas mediante su integración y, al mismo tiempo, minimizar las limitaciones que surgen cuando se aplican por separado (Ortega-Sánchez, 2023: 197).

En un enfoque primordial, cabe destacar que el presente estudio ostenta una naturaleza eminentemente empírica, lo que conlleva una recolección de datos y su posterior análisis. Este tipo de investigación parte de una revisión bibliográfica que a su vez constituye una investigación secundaria y se puede realizar aplicando metodologías más cualitativas o cuantitativas (Martín Leralta y Doquin de Saint Preux, 2022: 27).

La diversidad de métodos de investigación científica confiere a cada proyecto su singularidad, que a su vez se refleja en las técnicas y herramientas utilizadas. Según lo señalado por Pérez Castaños y García Santamaría (2023: 139), la elección de las técnicas de investigación está relacionada con el tipo de investigación, y estas técnicas definen las herramientas utilizadas para la obtención de datos. En el caso de la investigación en ciencias sociales, como señalan Castellví, Marolla y Escribano (2023: 104), los recursos informáticos son a menudo una herramienta necesaria para la investigación científica y su uso está cada vez más extendido. Dentro de este marco conceptual, la noción de instrumentos de recolección de datos adquiere una relevancia fundamental. En esencia, cualquier herramienta que el investigador despliegue para aproximarse a los fenómenos y extraer información puede considerarse una herramienta de recolección de datos. A modo de ejemplo, estos medios pueden manifestarse a través de fichas diseñadas, formatos de cuestionario estructurados, guías de entrevista que orientan la interacción con los participantes, o incluso escalas de actitudes u opiniones que permiten cuantificar aspectos subjetivos (Manheim y Rich, 2002: 72).

En nuestro caso, nos sumergimos principalmente en el uso de cuestionarios como instrumento primordial para la obtención y análisis de información. La elección de esta herramienta encuentra su justificación en su facilidad de implementación y la rapidez con la que permite extraer datos relevantes. Las encuestas, en virtud de su eficiencia reconocida, han sido aclamadas como una de las herramientas de investigación más utilizadas en las ciencias sociales contemporáneas. Su estructura flexible y las innumerables posibilidades que ofrecen en su implementación las han elevado a la cumbre

de las técnicas de recopilación de datos, como lo destacan Pérez Castaños y Trujillo Cerezo (2018: 66). La flexibilidad inherente al cuestionario permite al investigador adaptarlo a las necesidades específicas del estudio, con lo que se adapta más fácilmente a una variedad de entornos y objetivos de investigación. Así pues, en la fase cuantitativa de nuestro estudio, se procederá a la recopilación de datos a través de la implementación de encuestas dirigidas tanto al cuerpo docente como al discente. Estos cuestionarios nos permitirán adentrarnos en las percepciones individuales de los participantes, explorar las experiencias vividas a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, sumergirnos en el análisis de las prácticas pedagógicas que guardan una estrecha relación con la enseñanza de ELE a través del empleo de medios audiovisuales.

No obstante, en este empeño investigativo, hemos ido más allá de circunscribir nuestra exploración exclusivamente a los cuestionarios, incluyendo un análisis de diversos materiales como método complementario de recopilación de información. Por lo tanto, en la fase cualitativa, se realizará un análisis de manuales relacionados procedentes de editoriales tanto españolas como chinas. Entre estos manuales, algunos abordan directamente el empleo del cine y la televisión en la enseñanza del español, mientras que otros se centran en la literatura hispanohablante y la lectura en español. El propósito subyacente de este análisis es doble: por un lado, identificar los métodos y enfoques aplicados en estos materiales; por otro, establecer conexiones entre el plan de estudios planificado y los manuales disponibles, seleccionando adaptaciones cinematográficas y televisivas de textos literarios a los que los alumnos tienen acceso en su rutina académica.

Además, este trabajo representa asimismo una investigación práctica en la cual persigue una acción específica, como por ejemplo, desarrollar materiales para la enseñanza de un aspecto concreto (Martín Leralta y Doquin de Saint Preux, 2022: 32). En esta tesis, se elaborarán unas propuestas constructivas en respuesta a los problemas que se encuentran en la enseñanza universitaria del español en China. Dichas propuestas pretenden ofrecer un modelo pedagógico que, en teoría, es aplicable al contexto de estudio de la investigación. En otras palabras, el resultado de esta tesis es un proyecto factible, con todo lo necesario para su aplicación: comprobación teórica, análisis del contexto pedagógico, diseño de materiales, preparación de actividades, exploración de metodología y evaluación final.

Es relevante señalar que, si bien este proyecto no se llevará a cabo de inmediato en una situación real, se mantendrá abierta la posibilidad de su aplicación práctica para verificar su efectividad en la mejora de la enseñanza del español en el contexto

universitario en China. Este enfoque pragmático busca contribuir de manera significativa al avance y la optimización de las estrategias pedagógicas en la enseñanza de esta lengua en un entorno educativo específico y desafiante.

4.3. Encuesta en acción

Con el propósito de investigar la situación actual de la enseñanza del español en las universidades chinas, hemos decidido implementar una estrategia metodológica específica: la realización de encuestas. Nuestro objetivo principal consiste en explorar las percepciones y evaluaciones de profesores y estudiantes chinos con respecto al empleo de recursos filmicos y televisivos en el aula de español, así como analizar algunas de sus prácticas relacionadas con estos recursos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de este enfoque metodológico, nos proponemos desentrañar las respuestas a las preguntas iniciales de nuestra investigación.

Los cuestionarios elaborados fueron distribuidos a través de la plataforma digital de *Survio*, un *Software* especializado en la creación de encuestas en línea. De esta manera, no solo capitalizamos las herramientas tecnológicas para potenciar la efectividad de nuestra investigación, sino que también ampliamos considerablemente la accesibilidad del cuestionario, llegando a un público más extenso y diverso.

4.3.1. Encuesta dirigida al cuerpo docente

Considerando la implementación del *curso de literatura, cine y televisión* diseñado para la instrucción del español en las instituciones universitarias de China, resulta lógico dirigir nuestra atención hacia el cuerpo docente compuesto por los profesores chinos de ELE. Esta elección enfatiza la importancia de comprender las percepciones y experiencias de este grupo de educadores, quienes desempeñan un papel ineludible en la difusión del idioma y la cultura hispanohablante en el contexto académico chino.

En este sentido, el primer paso de nuestro estudio consistió en examinar detenidamente el perfil del grupo de profesores mediante la implementación de un cuestionario inicial. La confección de dicho cuestionario se llevó a cabo con el fin de recopilar datos objetivos sobre los informantes, abordando aspectos como su procedencia, aplicación práctica y temáticas enseñadas. Al considerar la diversidad de elementos indagados, nuestro cuestionario no solo buscó obtener datos cuantitativos, sino también profundizar en las perspectivas subjetivas de los profesores, explorando sus percepciones

individuales y sus posturas frente al uso de materiales filmicos y televisivos en el aula de ELE.

Este cuestionario se distribuyó entre los miembros del Grupo de Investigación sobre la Enseñanza del Español en Universidades Chinas, acompañado de una explicación detallada a los profesores participantes acerca de su utilización en el marco de un proyecto de investigación en desarrollo. Se subrayó con énfasis que los resultados generados por este cuestionario serían sometidos a un proceso de anonimización, asegurando así que los profesores pudieran abordar las interrogantes planteadas con franqueza y sin aprensiones.

4.3.1.1. Diseño del cuestionario

En el siguiente apartado, se desplegará el diseño de nuestro cuestionario, el cual se estructura en un formato integrador que abarca preguntas cerradas y semiabiertas. Este cuestionario, compuesto principalmente por opciones múltiples, ha sido concebido con el objetivo de optimizar la amplitud de respuestas recabadas.

CUESTIONARIO sobre el uso de recursos filmicos y televisivos en la enseñanza de ELE	
<u>Primera parte: Informaciones generales</u>	
1. ¿En qué colegio o universidad trabaja usted?	
2. ¿A qué grupo de edad pertenece usted? (Elección simple)	
☐ Menos de 30 años	☐ Entre 30 y 40 años
☐ Entre 40 y 50 años	☐ Entre 50 y 60 años
3. ¿En qué curso escolar imparte usted? (Elección múltiple)	
☐ Primer curso académico	☐ Segundo curso académico
☐ Tercer curso académico	☐ Cuarto curso académico
<u>Segunda parte: Aplicación práctica</u>	
4. ¿Ofrece su universidad cursos de español relacionados con los recursos filmicos y televisivos? (Elección simple)	
☐ Sí	☐ No
5. ¿Utiliza habitualmente recursos filmico y televisivos en su docencia? (Elección simple)	
☐ Muy a menudo	☐ Regularmente
☐ Muy pocas veces	☐ Nunca

6. **¿En qué aspectos suele utilizar recursos filmicos y televisivos a la hora de su enseñanza?** (Elección múltiple)

☐ Comprensión oral	☐ Léxico
☐ Expresión oral	☐ Gramática
☐ Comprensión escrita	☐ Conocimiento sociocultural
☐ Expresión escrita	☐ Otros (especificar):

Tercera parte: Opiniones y Observaciones

7. **En su opinión ¿cuáles son las ventajas del uso de recursos cinematográficos y televisivos en la enseñanza de ELE?** (Elección múltiple)

- ☐ No hay ninguna ventaja
- ☐ Mejora de las competencias lingüísticas de los alumnos
- ☐ Exposición a acentos y dialectos
- ☐ Inmersión en la cultura hispanohablante
- ☐ Estímulo del interés de los alumnos por aprendizaje
- ☐ Otros (especificar):

8. **En su opinión, ¿cuál es el tiempo adecuado para utilizar recursos filmicos y televisivos en una clase de 90 minutos?** (Elección simple)

☐ 90 minutos	☐ Unos 60 minutos
☐ Unos 45 minutos	☐ Unos 30 minutos
☐ Otros (especificar):	

9. **En su opinión ¿qué método de enseñanza sería más apropiado para una clase con recursos filmicos y televisivos?** (Elección simple)

- ☐ Método tradicional
- ☐ La metodología de componente y base estructural (Pj. El método audio-oral o el método estructuro-global-audiovisual)
- ☐ Métodos orientados hacia la comunicación (Pj. El método comunicativo, el método natural o el método por tareas)
- ☐ Método integral
- ☐ No estoy muy familiarizado/a con estas metodologías pedagógicas.
- ☐ Otros (especificar):

10. **En su opinión, ¿qué tipo de evaluación sería conveniente para examinar los resultados de aprendizaje de los alumnos en un curso con recursos filmicos y televisivos?** (Elección simple)

- ☐ Examen de expresión oral
- ☐ Examen de expresión escrita
- ☐ Prueba de comprensión oral
- ☐ Prueba de comprensión lectora
- ☐ Prueba integrada de comprensión y expresión (oral y escrita)
- ☐ Otros (especificar):

Cuadro 1: Cuestionario dirigido a profesores chinos de ELE

4.3.1.2. Análisis de las características del grupo docente

Como se ha expuesto previamente, este cuestionario se estructura en tres secciones distintas: la información general, la aplicación práctica y las observaciones. La primera parte proporciona información básica sobre los informantes participantes, revelando sus identidades profesionales en términos de lugar de trabajo, edad y cursos académicos impartidos. La segunda parte, penetrando en las experiencias de los participantes, indaga sobre la aplicación práctica de recursos filmicos y televisivos en sus prácticas docentes. Mientras tanto, la tercera parte se erige como una plataforma para la expresión de las opiniones de los participantes en torno a la integración de dichos recursos audiovisuales en el aula de ELE.

A continuación, se llevará a cabo un análisis detallado de cada una de estas facetas, con el objetivo de ofrecer una comprensión más profunda de la interacción entre los docentes chinos y los recursos audiovisuales filmicos y televisivos en el contexto particular de la enseñanza de ELE en las universidades chinas. Este estudio permitirá identificar las dinámicas, desafíos y oportunidades que surgen en la integración de dichos materiales audiovisuales dentro del proceso formativo, aportando una perspectiva más precisa y contextualizada sobre su aplicación en el ámbito académico chino.

Pregunta 1. ¿En qué colegio o universidad trabaja usted?

Un total de 21 profesores participó en esta encuesta, provenientes de universidades distribuidas a lo largo y ancho del territorio chino. Estos docentes, de variadas edades y especializados en distintas disciplinas académicas, se distribuyen de la siguiente manera: 7 procedentes de la Universidad de Pingdingshan, 3 de la Universidad de Jilin, 2 de la Universidad de Zhejiang Yuexiu, 2 de la Universidad de Xiangtan, 1 de la Universidad Normal de Harbin, 1 de la Universidad de Economía y Negocios Internacionales de Liaoning, 1 de la Universidad de Nankai, 1 de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, 1 de la Universidad de Anhui, 1 de la Universidad de Educación de Chongqing y 1 del Instituto de Estudios Extranjeros de Chongqing.

Estas once instituciones académicas, distribuidas geográficamente en diversas provincias de China, ofrecen programas de licenciatura en lengua española con una duración de cuatro años. Además, en el marco del sistema educativo homogéneo al que pertenecen, todas ellas se adhieren a ciertas directrices educativas uniformes y utilizan

unos libros de textos estandarizados. Esta uniformidad nos permite recopilar datos de manera eficaz, garantizando la coherencia y consistencia en la información recogida.

Pregunta 2. ¿A qué grupo de edad pertenece usted?

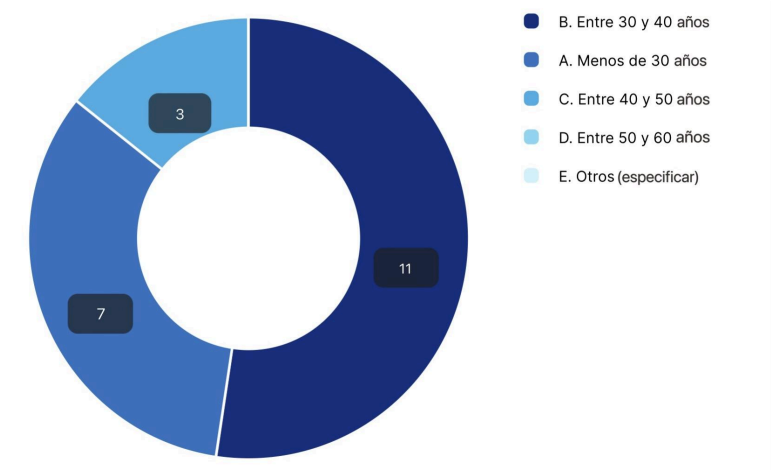


Gráfico 1: Grupo de edad de los profesores participantes

En lo que respecta a la distribución etaria de los participantes en este estudio, resulta notable la diversidad presente en la muestra. Un total de 7 participantes cuentan con menos de 30 años, 11 se encuentran en la franja etaria de 30 a 40 años, mientras que 3 se sitúan en el rango de 40 a 50 años.

La incorporación de la variable edad en el diseño de nuestros análisis reconoce la posible influencia de este factor en la frecuencia de utilización de materiales audiovisuales en el contexto educativo. La suposición inicial sugería que los participantes más jóvenes podrían tener una mayor inclinación hacia la integración de recursos cinematográficos y televisivos en sus prácticas educativas, mientras que aquellos con mayor edad podrían utilizarlos de manera relativamente menos frecuente.

	A. Menos de 30 años	B. Entre 30 y 40 años	C. Entre 40 y 50 años
A. Muy a menudo	2	1	1
B. Regular	2	4	1
C. Muy pocas veces	3	6	1
D. Nunca	0	0	0
Total	7	11	3

Tabla 3: Tabla dinámica de los vínculos entre las preguntas 2 y 5

Sin embargo, dada la dificultad en reclutar un número equiparable y suficiente de profesores para cada segmento de edad, los resultados detallados en la tabla 3 no son suficientemente condicionales para respaldar nuestra suposición inicial. La falta de homogeneidad y de información en los datos impide extraer conclusiones definitivas sobre la existencia de una relación directa entre la edad y el uso de materiales filmicos y televisivos en la enseñanza. Por lo tanto, estos datos sólo pueden tomarse como una referencia aproximada y no como una afirmación concluyente.

Como podemos observar, entre los tres profesores comprendidos en el grupo de edad de 40 a 50 años, cada uno de ellos seleccionó opciones distintas: uso habitual, regular y rara vez. En el caso de los once participantes en el rango de edad de 30 a 40 años, la mayoría de ellos rara vez incorporan los materiales filmicos y televisivos en sus prácticas docentes, mientras que cuatro de ellos los utilizan de forma regular y solo uno los emplea con frecuencia. En cambio, en el grupo de menos de 30 años, conformado por siete informantes, se aprecia una distribución más equitativa: tres de ellos la utilizan raramente dichos recursos, dos de manera normal y dos con una frecuencia notable.

Pregunta 3. ¿En qué curso escolar imparte usted?

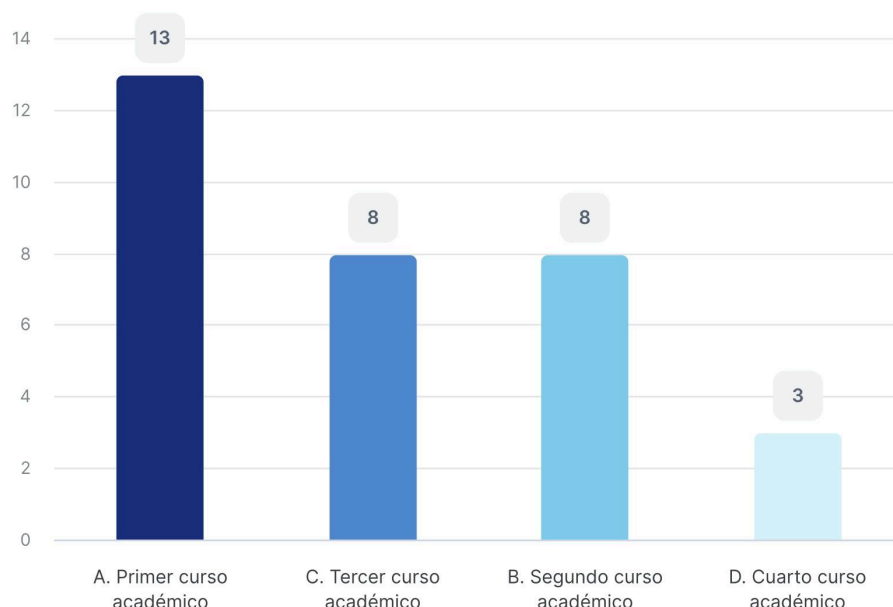


Gráfico 2: Años académicos en los que imparten los profesores participantes

El cuestionario cuenta con la participación de docentes que desempeñan su labor pedagógica a lo largo de todos los niveles académicos. Los resultados obtenidos revelan que la mayoría de los educadores encuestados se dedican a la enseñanza en un único nivel

académico. No obstante, resulta interesante resaltar que un grupo de profesores se destaca por su versatilidad, ya que cuatro de ellos imparten clases en dos cursos académicos, dos en tres cursos académicos, y uno abarca la totalidad de los cuatro cursos académicos.

Los datos finales revelan de manera específica que 13 profesores se dedican a instruir a estudiantes de primer año académico, ocho a aquellos de segundo año académico, ocho a alumnos de tercer año académico; mientras que un grupo más reducido, compuesto por tres docentes, se enfoca en impartir a estudiantes de último año académico. Este mapeo detallado proporciona una comprensión más detallada de la distribución de la carga académica entre los profesores participantes.

	A. Primer curso académico	B. Segundo curso académico	C. Tercer curso académico	D. Cuarto curso académico
A. Muy a menudo	2	2	2	0
B. Regular	5	3	2	2
C. Muy poco	6	3	4	1
D. Nunca	0	0	0	0
Total	13	8	8	3

Tabla 4: Tabla dinámica de los vínculos entre las preguntas 3 y 5

Al profundizar en los datos recopilados, se revela un panorama en el uso de recursos audiovisuales por parte de los docentes que imparten clases en el primer año académico. Se constata que seis de ellos incorporan de manera marginal los materiales filmicos y televisivos en sus sesiones, mientras que cinco lo hacen con regularidad, y dos adoptan una práctica habitual en este sentido. En cuanto al segundo año académico, tres profesores emplean tales recursos de manera frecuente, otros tres de manera regular, y tres optan por su uso de forma esporádica. Cabe mencionar que, previo a la administración del cuestionario, se preveía que la relativa dificultad para obtener recursos filmicos y televisivos adecuados para los alumnos de nivel básico podría disuadir a algunos profesores de incorporarlos a sus estrategias de enseñanza. Sin embargo, los resultados revelan que los docentes, de hecho, optan en mayor o menor medida por utilizar tales recursos en sus prácticas de enseñanza.

Durante el transcurso del tercer y cuarto años académicos, según los resultados recopilados, se observa también una variabilidad en la frecuencia de empleo de los recursos filmicos y televisivos. En el tercer año académico, dos educadores recurren con

asiduidad a estos elementos audiovisuales, otros dos los emplean de manera convencional, mientras que cuatro profesores apenas los incorporan. Por su parte, en el cuarto año académico, dos docentes hacen uso regular de estos recursos, y un profesor los integra ocasionalmente en su enseñanza. Al considerar de manera integral los resultados obtenidos, se destaca que, sin importar el nivel del año académico, la tendencia general refleja una modesta adopción de tales recursos en el aula de ELE en China.

Los datos previamente expuestos, que evidencian la inclusión de recursos cinematográficos y televisivos en el aula, independientemente del nivel académico, ofrecen una respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación. Este resultado no solo corrobora la idoneidad de estos recursos para la instrucción de estudiantes de niveles avanzados, sino que también destaca la posibilidad de su uso en el proceso de enseñanza dirigido a alumnos de niveles más tempranos. En un plano adicional, este hallazgo también respalda la viabilidad y pertinencia de nuestro proyecto previsto.

Pregunta 4. ¿Ofrece su universidad cursos de español relacionados con los recursos fílmicos y televisivos?

	A. Sí	B. No
Universidad de Pingdingshan		X
Universidad de Jilin		X
Universidad de Zhejiang Yuexiu	X	
Universidad de Xiangtan	X	
Universidad Normal de Harbin		X
Universidad de Economía y Negocios Internacionales de Liaoning		X
Universidad de Nankai		X
Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan	X	
Universidad de Anhui	X	
Universidad de Educación de Chongqing	X	
Instituto de Estudios Extranjeros de Chongqing	X	

Tabla 5: Impartición de cursos relacionados con recursos fílmicos y televisivos

Los resultados obtenidos a partir del cuestionario muestran una distribución desigual en la incorporación de cursos relacionados con recursos cinematográficos y televisivos. Según los datos presentados en la tabla 5, seis universidades afirman la inclusión de estos cursos en sus programas académicos; por otro lado, las cinco universidades restantes indican que no cuentan con propuestas formativas relacionadas con el uso de dichos recursos.

Esta proporción sugiere que al menos la mitad de las instituciones académicas están considerando la integración activa de medios audiovisuales relevantes en la enseñanza de ELE. En este contexto, nuestra propuesta de diseñar un programa de enseñanza del español basado en adaptaciones cinematográficas y televisivas no es una idea infundada, sino que cuenta con un respaldo real, lo que también garantiza, en cierta medida, la viabilidad del proyecto previsto. Además, destaca la necesidad de investigar más a fondo las causas de esta disparidad, ya que podría existir una oportunidad importante para promover una mejor integración de estos recursos en los programas académicos, permitiendo que todas las universidades puedan aprovechar su potencial educativo, independientemente de las barreras actuales.

Pregunta 5. ¿Utiliza habitualmente recursos filmicos y televisivos en su docencia?

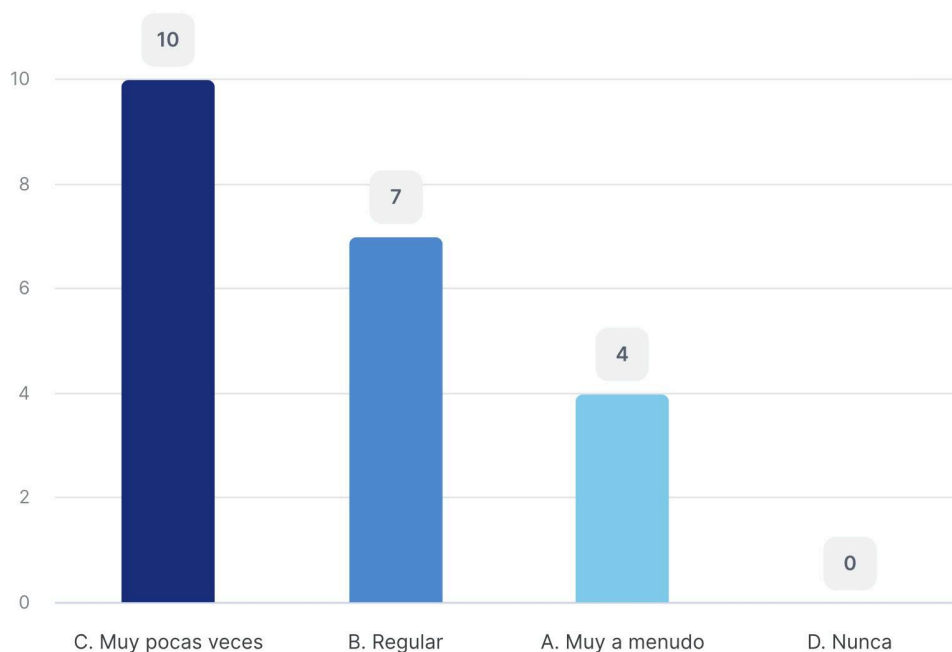


Gráfico 3: Frecuencia del uso de recursos filmicos y televisivos por parte de los docentes

Como se puede observar en el Gráfico 3, casi la mitad de los docentes recurren a recursos cinematográficos y televisivos con poca frecuencia al impartir clases de español, mientras que un número significativamente menor los utiliza de manera frecuente. De manera más específica, los datos muestran que, de los 21 profesores participantes, solo cuatro emplean estos recursos de manera habitual, siete de forma regular y diez con escasa frecuencia.

Estos resultados reflejan una tendencia general en la que la mayoría de los docentes no han integrado los recursos audiovisuales de manera sistemática en su práctica pedagógica, lo que indica la persistencia de barreras para su incorporación rutinaria en las aulas. No obstante, también se observa que existe un grupo reducido que ha logrado integrarlos de manera consistente, lo que sugiere que, aunque su uso no esté ampliamente extendido, algunos docentes reconocen su valor pedagógico y los consideran una herramienta clave en la enseñanza del español. Este hecho podría señalar un cambio incipiente hacia la adopción de métodos más dinámicos y centrados en el estudiante.

Es importante señalar que todos los profesores participantes, independientemente de la frecuencia con la que emplean los recursos audiovisuales, han tenido experiencia utilizándolos en el aula, lo que refleja una predisposición positiva hacia su incorporación. Este hallazgo sugiere que, aunque la frecuencia de uso varíe, existe un interés generalizado por integrar los recursos audiovisuales en la enseñanza del español. Este interés podría indicar que, con el desarrollo de estrategias de formación y apoyo pedagógico, el uso de estos recursos se incrementará, contribuyendo a una enseñanza más dinámica y motivadora.

Aunque esta actitud positiva aún no se ha consolidado como una práctica generalizada en el ámbito educativo chino, muestra un potencial significativo para implementar estrategias formativas que favorezcan un uso más sistemático, efectivo y contextualizado de los recursos audiovisuales. El principal desafío consiste en aprovechar esta predisposición favorable para diseñar programas de capacitación que no solo faciliten el acceso a estos recursos, sino que también proporcionen a los docentes las herramientas necesarias para su integración pedagógica. Estos programas deben orientarse a adaptar los recursos audiovisuales a las necesidades específicas de los estudiantes, teniendo en cuenta su nivel de competencia lingüística y el contexto cultural del aula, para maximizar su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pregunta 6. ¿En qué aspectos suele utilizar recursos filmicos y televisivos a la hora de su enseñanza?

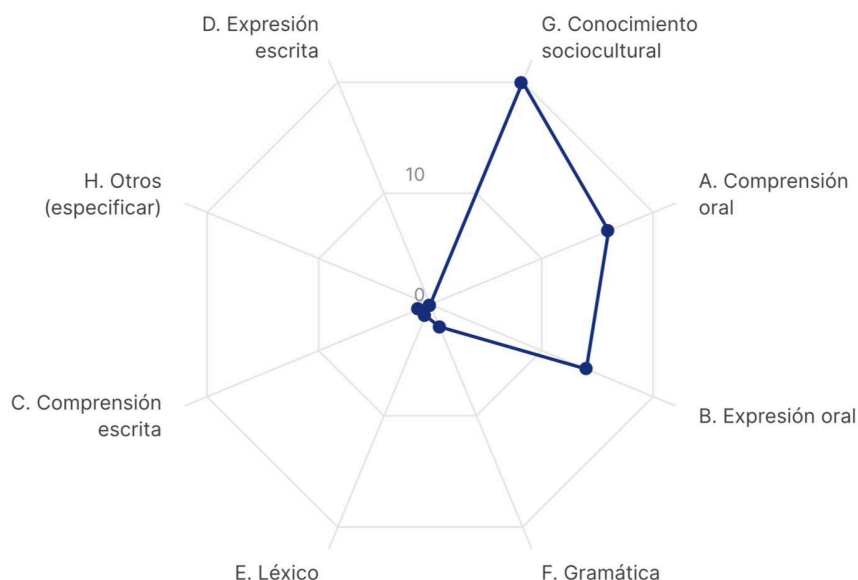


Gráfico 4: Utilización de recursos filmicos y televisivos por parte de los profesores

De manera destacada, la mayoría de los profesores subrayan su preferencia por utilizar los recursos filmicos y televisivos para la enseñanza de conocimientos socioculturales, así como para el desarrollo de habilidades en comprensión y expresión oral. Sin embargo, se muestran una baja propensión a incorporar estos recursos en áreas como la gramática, el vocabulario y la expresión escrita.

En una primera instancia, la reluctancia a emplear recursos filmicos y televisivos para la enseñanza de gramática, léxico y escritura podría deberse a la percepción de que estos elementos audiovisuales no ofrecen un enfoque riguroso en aspectos lingüísticos. Contrariamente, se podría argumentar que estos recursos audiovisuales poseen la capacidad de 1) exponer diversos estilos de comunicación, desde diálogos formales hasta el lenguaje cotidiano, permiten a los alumnos entender cómo se utilizan las palabras y las estructuras gramaticales en contextos específicos; 2) ofrecer una amplia gama de vocabulario y expresiones, erigiéndose como una fuente desde la cual los alumnos pueden nutrir y enriquecer su propio repertorio léxico; y 3) ampliar la perspectiva de los estudiantes al exponerlos a distintas culturas y contextos, permitiéndoles abordar temas desde diferentes ángulos y ofreciendo una riqueza adicional a sus escritos.

En segundo lugar, esta reticencia podría igualmente manifestar una carencia de orientación sobre cómo integrar de manera efectiva estos elementos en la práctica docente. La ausencia de conocimiento sobre estrategias específicas para manejar estos recursos audiovisuales en el aula puede generar inseguridades entre los docentes, quienes, por naturaleza, podrían mostrarse renuentes a implementar aquello que perciben como desconocido o poco definido. Por lo tanto, surge la necesidad de emprender un estudio exhaustivo sobre las estrategias para incorporar de manera efectiva los recursos filmicos y televisivos en la enseñanza de ELE. Esto implica explorar a fondo las potencialidades pedagógicas de estos materiales como herramientas didácticas y determinar cómo pueden aplicarse en el ámbito educativo.

Pregunta 7. ¿Cuáles son, en su opinión, las ventajas del uso de recursos cinematográficos y televisivos en la enseñanza de ELE?

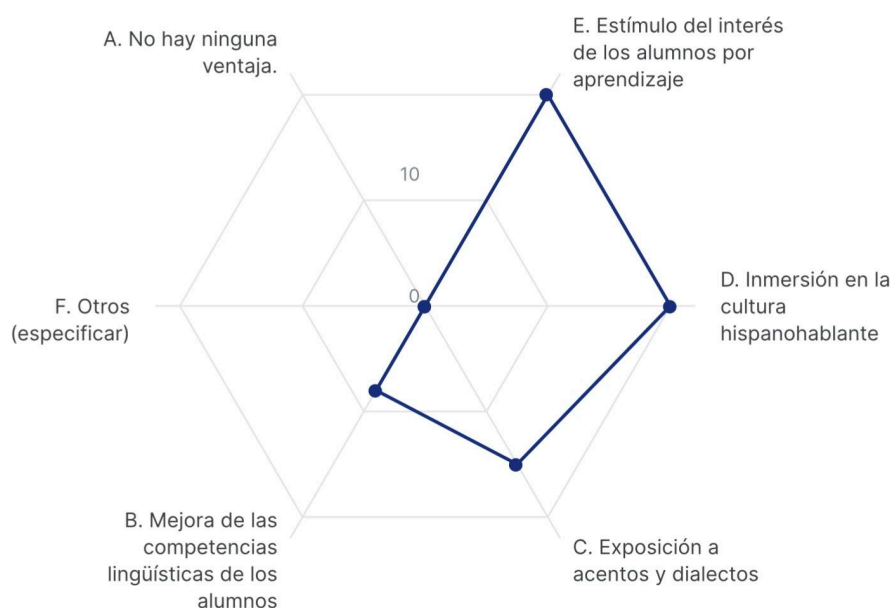


Gráfico 5: Ventajas del uso de recursos filmicos y televisivos

En lo que respecta a las ventajas que pueden ofrecer los recursos filmicos y televisivos en el aula de ELE, los profesores participantes en nuestro estudio han expresado una valoración sumamente positiva al respecto. En primer lugar, destacan el papel de estos recursos en estimular el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje, así como en sumergirlos en la rica y diversa cultura hispanohablante. Además, la exposición a diversos acentos y dialectos también es subrayada como un beneficio significativo.

Un caso interesante que emerge de los resultados es la percepción relativamente baja que algunos profesores tienen respecto a la capacidad de los recursos audiovisuales para mejorar las competencias lingüísticas. Este aspecto resulta sorprendente, ya que, a pesar de la clara aceptación de su influencia positiva en la inmersión cultural y la exposición a acentos, se observa una tendencia a subestimar su impacto directo en la mejora de las habilidades lingüísticas de los alumnos.

Al profundizar en este aspecto, es crucial considerar el contexto educativo predominante en las universidades chinas. En este entorno, prevalece la corriente tradicional y estructural en la enseñanza de ELE, caracterizada por un enfoque centrado en los textos de libros, donde las reglas gramaticales son presentadas de manera explícita y se fomenta su expresión escrita. En este escenario, para la mayoría de los profesores inmersos en el contexto educativo chino, los recursos audiovisuales son percibidos como novedosos materiales didácticos que, por supuesto, no alcanzan a ostentar la misma eficacia que los manuales clásicos. Este contraste revela una brecha perceptual entre la innovación educativa basada en medios audiovisuales y las prácticas arraigadas en métodos tradicionales, subrayando la necesidad de una reflexión sobre la integración efectiva de estos recursos en el ámbito educativo chino.

8. En su opinión, ¿cuál es el tiempo adecuado para utilizar recursos filmicos y televisivos en una clase de 90 minutos?

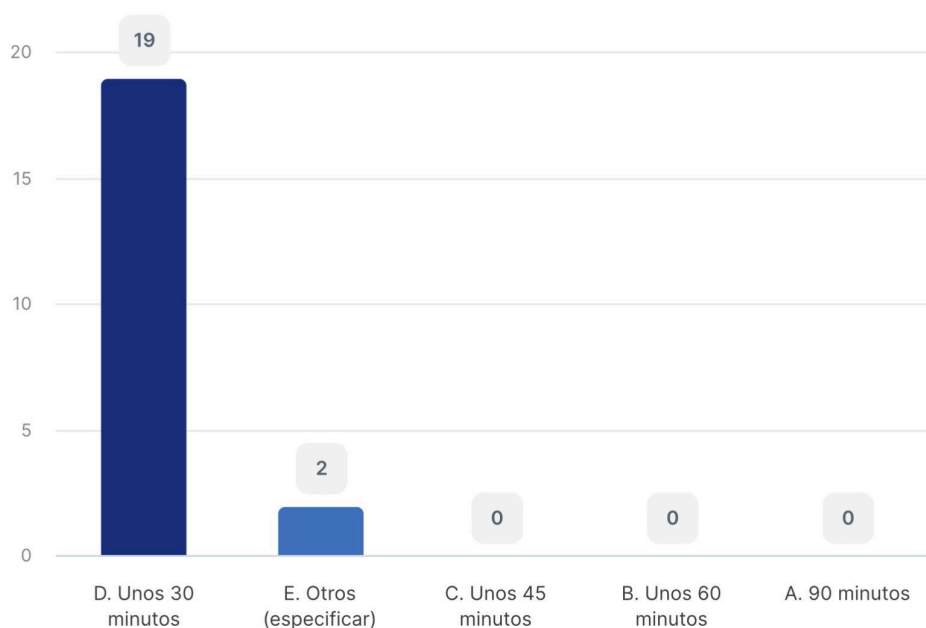


Gráfico 6: Tiempo de utilización de los recursos filmicos y televisivos

En cuanto a la duración adecuada para la proyección de recursos cinematográficos y televisivos en el aula, existe una clara convergencia de opiniones entre los docentes. Casi la totalidad de los profesores coinciden en que la inserción de contenidos audiovisuales no debe superar los 30 minutos dentro de una sesión de clase de 90 minutos. Este consenso sugiere que, a pesar de los beneficios potenciales de los recursos audiovisuales, los docentes no consideran provechoso prolongar excesivamente su exposición. Esta preferencia refleja la idea de que los recursos audiovisuales deben ser un componente dinámico y complementario dentro del proceso educativo, en lugar de ocupar una parte predominante del tiempo de clase.

De manera aún más llamativa, destaca la percepción de dos de los docentes participantes, quienes abogan por una duración considerablemente más breve, proponiendo que la duración óptima para la presentación de material cinematográfico o televisivo se sitúe en un rango sorprendentemente reducido de 5 a 10 minutos. Estas voces disonantes dentro del conjunto de respuestas surgen de una prudencia extrema en cuanto al uso de estas herramientas audiovisuales en el marco de la enseñanza.

La temporalidad en el uso de recursos audiovisuales en el aula emerge como un factor clave que puede influir directamente en la efectividad del proceso de enseñanza. Como ya hemos explorado anteriormente, es importante evitar que la duración de la utilización de tales recursos sea excesiva, dado que esto podría diluir el foco pedagógico y convertir el entorno de aprendizaje en una mera sala de proyección, donde la interactividad y la participación activa de los estudiantes podrían verse comprometidas. Por otro lado, el extremo opuesto, donde la duración del uso de los recursos audiovisuales es demasiado breve, conlleva la amenaza de relegar su función a una mera introducción de contenidos. En esta situación, la capacidad de estos recursos para profundizar en la comprensión, estimular el pensamiento crítico y fomentar la participación activa podría quedar subutilizada.

De ahí que sea importante abordar con precisión y equilibrio la cuestión del tiempo de uso de recursos audiovisuales en el aula, reconociendo su potencial tanto como catalizadores de la participación activa como vehículos eficaces para la transmisión de conocimientos. Este dilema temporal subraya la necesidad de estrategias pedagógicas flexibles y contextualmente sensibles, que se adapten a las dinámicas específicas de cada clase y a los objetivos particulares de aprendizaje.

9. ¿Qué método de enseñanza le parece más apropiado para una clase con recursos filmicos y televisivos?

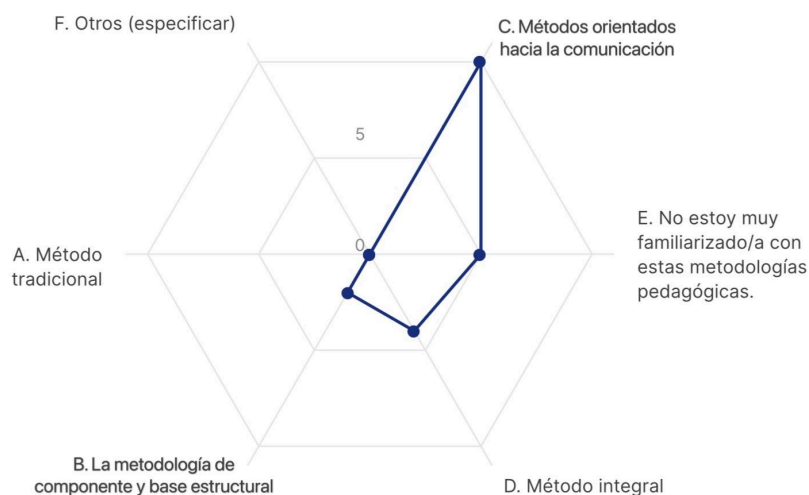


Gráfico 7: Cuestión sobre los métodos de enseñanza

La pregunta planteada a los profesores sobre los métodos de enseñanza más apropiados para una clase que utilice recursos filmicos y televisivos revela una amplia diversidad de preferencias y conocimientos entre los participantes.

Un resultado destacado de la encuesta es que casi la mitad de los profesores encuestados (10 de ellos) muestran una clara preferencia por los métodos comunicativos en el contexto del uso de recursos audiovisuales. Esta tendencia refleja la convicción de los educadores de que la participación activa de los estudiantes y el intercambio dinámico de ideas son elementos fundamentales para alcanzar un aprendizaje efectivo del idioma.

Asimismo, cuatro profesores manifiestan una preferencia por el método integral, lo que sugiere una inclinación hacia la integración holística de recursos audiovisuales en el diseño de las clases, promoviendo un enfoque más global y flexible del aprendizaje. En contraste, dos profesores optan por el método estructural, lo que refleja una preferencia por la organización y secuenciación cuidadosa de la información, buscando una exposición clara y progresiva que facilite la comprensión y asimilación de los conocimientos.

Es interesante señalar que ninguno de los profesores encuestados opta por el método tradicional, lo que indica una inclinación hacia la adopción de enfoques más modernos y dinámicos en la enseñanza. Esta preferencia refleja una apertura hacia metodologías que se alinean mejor con la naturaleza audiovisual de los recursos

empleados, favoreciendo un aprendizaje más interactivo y contextualizado que fomente la participación activa y el uso práctico del idioma.

Finalmente, cinco profesores expresan no estar familiarizados con los métodos mencionados. Esta falta de conocimiento podría resultar en una subutilización de los materiales, limitando su potencial para enriquecer el proceso educativo. Frecuentemente, las discusiones entre los docentes se centran en experiencias de enseñanza más que en los enfoques metodológicos, lo que resalta la necesidad urgente de ofrecer oportunidades de desarrollo profesional. Solo a través de una formación adecuada se garantizará que los educadores estén plenamente capacitados para maximizar el aprovechamiento de los materiales didácticos en sus prácticas pedagógicas.

10. En su opinión, ¿qué tipo de evaluación sería conveniente para examinar los resultados de aprendizaje de los alumnos en un curso con recursos filmicos y televisivos?



Gráfico 8: Evaluación final de un curso con materiales filmicos y televisivos

Esta pregunta se centra en la opinión de los profesores con respecto al tipo de evaluación más adecuada para examinar los resultados de aprendizaje de los alumnos en un curso con recursos filmicos y televisivos. La opción mayoritaria entre los docentes encuestados, con un total de 16 votos, es la prueba integrada de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Esta elección refleja una preferencia por un enfoque evaluativo holístico que abarque diversas habilidades lingüísticas. La inclinación hacia esta modalidad sugiere que los profesores valoran un enfoque integral que reconoce la interconexión y complementariedad de las distintas

competencias lingüísticas, respaldando así la noción de un desarrollo lingüístico equilibrado. Además, esta perspectiva se alinea con la intención principal de nuestro estudio, que busca promover un desarrollo integral de todas las destrezas lingüísticas, favoreciendo su interrelación y crecimiento simultáneo.

Por otro lado, un grupo más reducido, compuesto por 5 profesores, opta por la prueba de comprensión oral. Esta elección refleja la prioridad que estos profesores otorgan a la capacidad de los estudiantes para comprender y procesar auditivamente la información transmitida a través de medios audiovisuales. No obstante, también es posible que estos docentes consideren que la función principal de los recursos audiovisuales se limita a mejorar la comprensión auditiva, sin explorar su potencial para el desarrollo de otras competencias lingüísticas o culturales.

4.3.2. Encuesta dirigida al cuerpo discente

Los estudiantes, figuras esenciales en el dinámico proceso de enseñanza y aprendizaje, ocupan una posición fundamental en el tejido de nuestra investigación. Con un compromiso hacia la creación de un proyecto pedagógico viable para la enseñanza del español en el contexto chino, dirigimos en esta sección nuestra atención hacia los alumnos. Estos individuos no sólo son receptores de conocimiento, sino también protagonistas activos que moldean la experiencia educativa. Su participación y retroalimentación son componentes cruciales para comprender la efectividad de nuestras estrategias pedagógicas. En este sentido, el propósito central de nuestra encuesta reside en obtener una visión holística de cómo los alumnos perciben y asimilan la lengua española en el contexto del uso de recursos filmicos y televisivos. Al comprender mejor cómo estos recursos audiovisuales influyen en la percepción y el aprendizaje del español, podremos diseñar intervenciones más efectivas y personalizadas que se alineen con las necesidades y preferencias de los estudiantes, enriqueciendo así la experiencia educativa en este contexto específico.

La encuesta diseñada fue distribuida a dos centros educativos en China: la Universidad de Xiangtan y la Universidad de Pingdingshan. La Universidad de Xiangtan, abierta a la matrícula nacional, ofrece programas de licenciatura en español desde el año 2012. Por su parte, la Universidad de Pingdingshan inauguró sus programas de licenciatura en español en el año 2017.

4.3.2.1. Diseño del cuestionario

El cuestionario destinado al cuerpo discente, al igual que el precedente, ha sido diseñado con una combinación de preguntas cerradas y semiabiertas, con la intención de capturar la diversidad de experiencias y perspectivas de los participantes. Cabe señalar que este cuestionario fue administrado a los alumnos en el chino mandarín. La elección de esta lengua se fundamenta en una consideración particular hacia aquellos estudiantes que cursan niveles iniciales, cuya competencia en la lengua española aún se encuentra en una fase incipiente de desarrollo. En consecuencia, con el propósito de optimizar la comprensión integral del cuestionario y estimular una participación activa por parte de los participantes, se ha adoptado la decisión de presentar el cuestionario en la lengua materna de los encuestados. Esta elección se basa en la premisa de que la familiaridad con la lengua nativa facilitará una interpretación más precisa y detallada de las preguntas planteadas, maximizando así la calidad de las respuestas recabadas.

En aras de la claridad, se comparte a continuación la versión en español de mencionado cuestionario:

CUESTIONARIO sobre el uso de recursos filmicos y televisivos en el <i>aprendizaje</i> de ELE <u>Primera parte: Informaciones generales</u> 1. ¿En qué universidad estudias? 2. ¿En qué curso académico estás actualmente? (Elección simple) <table border="0"><tr><td>☐ Primer año académico</td><td>☐ Segundo año académico</td></tr><tr><td>☐ Tercer año académico</td><td>☐ Cuarto año académico</td></tr></table> <u>Segunda parte: Aplicación práctica</u> 3. ¿Tiene preferencia por alguna de las siguientes formas de aprender español? (Elección múltiple) ☐ Leer obras literarias en español ☐ Ver películas y series de televisión españolas ☐ Realizar ejercicios de comprensión oral ☐ Realizar ejercicios de expresión oral ☐ Realizar ejercicios de comprensión escrita ☐ Realizar ejercicios de expresión escrita ☐ Realizar ejercicios de la gramática ☐ Memorizar vocabularios ☐ Otros (especificar):	☐ Primer año académico	☐ Segundo año académico	☐ Tercer año académico	☐ Cuarto año académico
☐ Primer año académico	☐ Segundo año académico			
☐ Tercer año académico	☐ Cuarto año académico			

4. **¿Utiliza habitualmente recursos cinematográficos y televisivos en el aprendizaje del español?** (Elección simple)

☐ Nunca

☐ Regularmente

☐ Muy pocas veces

☐ Muy a menudo

5. **En el aprendizaje de español, ¿para qué aspectos de conocimientos suele utilizar los recursos fílmicos y televisivos?** (Elección múltiple)

☐ Comprensión oral

☐ Comprensión lectora

☐ Léxico

☐ Conocimiento sociocultural

☐ Expresión oral

☐ Expresión escrita

☐ Gramática

☐ Otros (especificar):

Tercera parte: Opiniones y observaciones

6. **¿Cuál es tu actitud hacia el uso de recursos cinematográficos y televisivos por parte de los profesores en clase?** (Elección simple)

☐ No me gusta, estos recursos ocupan mucho tiempo de clase y reducen la oportunidad de formarse en los conocimientos básicos de la lengua.

☐ No tengo preferencia.

☐ Me gusta mucho, estos recursos hacen que la enseñanza y el aprendizaje sean más intuitivos, visuales y el aula más interesante.

☐ Otros (especificar):

7. **En su opinión, ¿qué aspectos del diseño didáctico del profesor son importantes en la utilización de recursos fílmicos y televisivos?** (Elección múltiple)

☐ Introducción contextual

☐ Explicación del léxico y patrones oracionales en el diálogo

☐ Pausa en la pantalla y explicación del argumento del video.

☐ Imitación de diálogos

☐ Comentarios de cine y televisión

☐ Otros (especificar):

8. **¿Le interesaría leer la obra literaria en que se basa una película o serie de televisión después de haber visto su versión en pantalla?** (Elección simple)

☐ Sí

☐ No

☐ Otros (especificar):

9. **¿Cree que las adaptaciones cinematográficas y televisivas ayudan a comprender mejor la obra literaria original?** (Elección simple)

☐ Sí

☐ No

☐ Otros (especificar):

Cuadro 2: Cuestionario dirigido a alumnos sinohablantes de ELE

4.3.2.2. Análisis de las características del grupo discente

El presente cuestionario sigue una estructura análoga al cuestionario diseñado para docentes, lo que contribuye a establecer una coherencia entre ambos instrumentos. Esta configuración se desglosa en tres secciones fundamentales: información general, aplicación práctica y observaciones.

En la primera sección, se presenta una perspectiva introductoria que proporciona información detallada sobre la institución educativa a la que pertenecen y los cursos académicos en los que están inmersos. Esto facilita una comprensión del contexto educativo en el que se desenvuelven, permitiendo una interpretación más informada de los resultados obtenidos.

La segunda sección del cuestionario sumerge en las experiencias de los participantes relacionadas con la integración de recursos filmicos y televisivos en el proceso de aprendizaje del español. Este análisis detallado no solo busca identificar el grado de exposición a estos medios, sino también explorar las vivencias de los estudiantes en relación con el uso de dichos recursos en su proceso de adquisición del idioma.

La tercera y última sección del cuestionario tiene como objetivo capturar las opiniones y percepciones de los participantes respecto a la integración de recursos audiovisuales en el aula de ELE. Este segmento del cuestionario ofrece un espacio propicio para la reflexión, donde los estudiantes expresan sus consideraciones sobre la eficacia y utilidad de la implementación de estos medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español.

En las secciones posteriores, realizamos un análisis detallado de los datos recopilados en cada una de estas áreas, profundizando así en la comprensión y contextualización de los resultados obtenidos.

Pregunta 1. ¿En qué universidad estudias?

El presente cuestionario constituye un instrumento de investigación diseñado con la colaboración activa de un grupo representativo de 105 estudiantes sinohablantes, cuyos perfiles se caracterizan por su diversidad geográfica, ya que provienen de distintas provincias del país. Esta muestra incluye estudiantes de dos instituciones académicas: la Universidad de Pingdingshan, con 82 participantes, y la Universidad de Xiangtan, que aporta a la muestra 23 estudiantes.

A pesar de la distancia geográfica que separa a las dos instituciones, es fundamental destacar que ambas comparten un sistema educativo común, lo que genera una base de comparación sólida para este estudio. Este sistema educativo proporciona un repertorio de asignaturas troncales muy similar, lo que no solo favorece una estructura curricular coherente, sino que también contribuye a la homogeneidad entre los participantes. La uniformidad en el perfil académico de los encuestados añade una capa de consistencia a los

datos recolectados, lo cual refuerza la validez de los resultados y asegura que las conclusiones obtenidas sean relevantes y aplicables, minimizando las posibles influencias de factores externos.

Pregunta 2. ¿En qué curso académico estás actualmente?

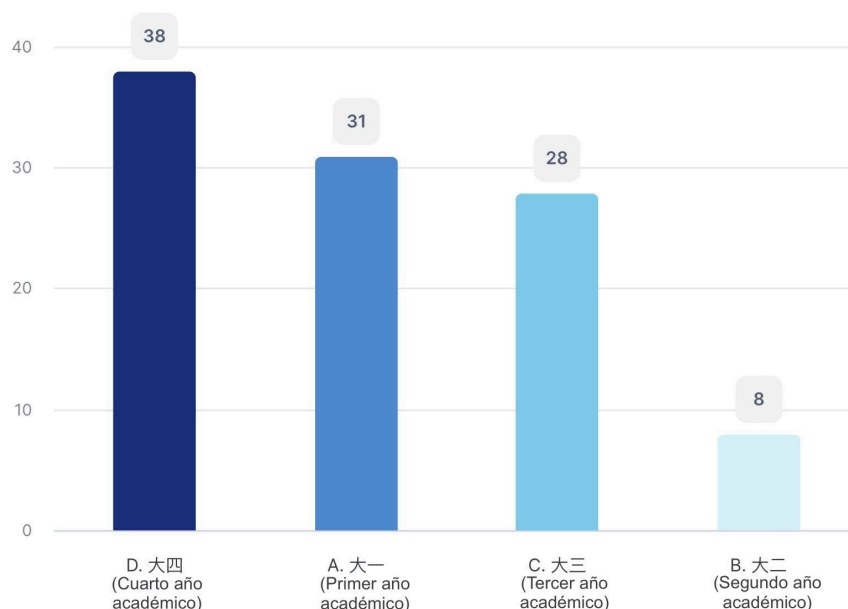


Gráfico 9: Distribución de cursos académicos de los estudiantes

Los estudiantes que participan en este estudio provienen de diferentes cursos académicos, lo que enriquece la diversidad de niveles de dominio del español dentro de la muestra. Al analizar detalladamente la composición de la muestra, se observa que 31 estudiantes cursan su primer año académico, 8 se encuentran en el segundo año, 28 en el tercer año y 38 en el cuarto año.

Esta distribución por niveles académicos permite capturar una variedad de experiencias en el aprendizaje del español, proporcionando una visión más completa y representativa de los estudiantes en diversas etapas de su formación. La presencia de esta diversidad no solo enriquece el análisis, sino que también garantiza que los resultados sean generalizables a un espectro más amplio de contextos educativos. Al segmentar a los estudiantes según su nivel de competencia, se facilita una evaluación más precisa del impacto de los recursos filmicos y televisivos en la enseñanza del español, permitiendo así evaluar sus efectos tanto en estudiantes de niveles iniciales como en aquellos de niveles avanzados.

Pregunta 3. ¿Tiene preferencia por alguna de las siguientes formas de aprender español?

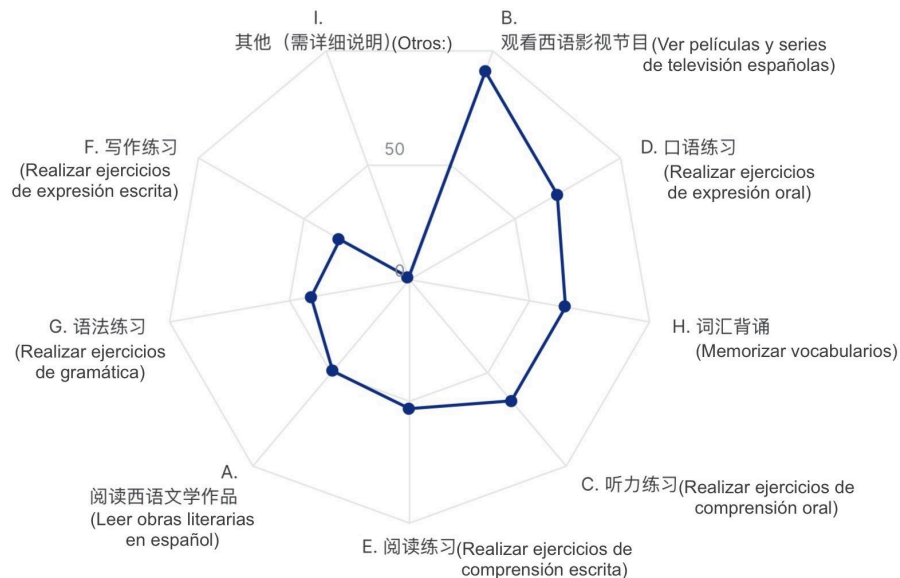


Gráfico 10: Preferencias para las actividades de aprendizaje del español

En la presente pregunta, nos embarcamos en la exploración de las preferencias de los estudiantes en lo que respecta a las formas de aprendizaje del español. Los resultados obtenidos arrojan luz sobre una diversidad de actividades seleccionadas por los estudiantes, proporcionando así una visión comprensiva de sus preferencias en general.

En la muestra estudiada, destaca que un significativo número de 91 alumnos expresan su preferencia por aprender español mediante el visionado de películas y series de televisión. Esta elección refleja un interés marcado en el aprendizaje a través de los medios audiovisuales en el proceso de adquisición de la lengua española. Además, en consonancia con nuestra primera pregunta de investigación, esta elección confirma de manera afirmativa que los recursos cinematográficos y televisivos disponen de un potencial como material didáctico lúdico y motivador en el ámbito de la enseñanza de ELE. Este enfoque, respaldado por la inclinación declarada de los alumnos hacia el aprendizaje mediado por la pantalla, puede considerarse un punto de partida valioso para nuestra concepción y desarrollo de programas de enseñanza de ELE más atractivos y efectivos.

En igual medida, cabe destacar que la práctica oral se posiciona como la segunda opción más favorecida en la selección de métodos de aprendizaje. Esto se evidencia a través de la inclinación de 70 estudiantes hacia la ejecución de ejercicios que fomentan la expresión oral como su método preferido. Esta preferencia puede estar relacionada con la

creencia de que practicar la lengua de manera hablada contribuye significativamente al desarrollo de habilidades comunicativas. Los estudiantes pueden percibir que esta modalidad les permite aplicar de manera práctica los conocimientos gramaticales y vocabulario adquiridos, facilitando así la internalización de la lengua de una manera más efectiva. Además, la inclinación hacia la expresión oral podría estar vinculada a la búsqueda de una experiencia más inmersiva y participativa en el aprendizaje del idioma. No obstante, es crucial reconocer que en el entorno sinohablante, la posibilidad de sumergirse completamente en una experiencia de inmersión lingüística puede resultar limitada. Esto plantea un desafío en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma, ya que la falta de un entorno natural para el uso del idioma puede afectar la calidad y la autenticidad de la práctica oral. Para superar este obstáculo, es necesario dirigir nuestra atención hacia la búsqueda y utilización de materiales auténticos que proporcionen a los estudiantes oportunidades realistas para desarrollar sus habilidades comunicativas. Por lo tanto, es en este contexto que nos proponemos emplear recursos audiovisuales con el objetivo de enriquecer el entorno educativo del español en China.

Asimismo, las actividades que ocupan el tercer lugar en las preferencias de los alumnos son la memorización de vocabulario y la práctica auditiva, ya que ambas fueron seleccionadas por más de la mitad de los encuestados, concretamente 65 alumnos para cada actividad. En un análisis más detenido, la elección de la memorización de vocabulario como estrategia revela que ciertos estudiantes dedican especial atención a la consolidación de su base léxica. Este fenómeno podría establecer una conexión con la compleja estructura de la lengua china, donde la memoria y el reconocimiento de caracteres son fundamentales. En este sentido, los alumnos sinohablantes podrían percibir la memorización de palabras en español como una extensión natural de sus habilidades lingüísticas previas. Por otro lado, la elección de la práctica auditiva muestra un interés en desarrollar las habilidades de comprensión oral. La preferencia por esta estrategia sugiere que los alumnos chinos reconocen la relevancia de la comprensión auditiva en situaciones comunicativas cotidianas, lo que también contribuye a nuestro proyecto de enseñanza con recursos audiovisuales.

Entre los estudiantes restantes, se observa que 53 individuos manifiestan un interés específico en la comprensión escrita, mientras que otros 49 estudiantes centran su atención en la lectura de obras literarias. Ambos ejercicios, orientados al acto cognitivo de la lectura y la comprensión, emergen como entidades importantes en el fomento y refinamiento de

las habilidades lingüísticas. A pesar de su innegable relevancia, estos procedimientos ostentan una aceptación más moderada por parte de la comunidad estudiantil. Como ya hemos discutido anteriormente, la actividad de lectura en una lengua extranjera conlleva complicaciones inherentes, y esta podría ser una de las razones que explican, al menos parcialmente, la relativa impopularidad de la comprensión escrita y la lectura de obras literarias. La posibilidad de que los estudiantes perciban estos ejercicios como desafiantes desde el punto de vista cognitivo y emocional no debe pasarse por alto. El esfuerzo requerido para analizar e interpretar textos extensos puede generar agotamiento mental, especialmente cuando los estudiantes no se sienten completamente cómodos con el idioma en cuestión. Este desgaste cognitivo podría contribuir a una percepción negativa de estas actividades entre los estudiantes. Es en este contexto que hemos optado por seleccionar una serie de adaptaciones cinematográficas y televisivas de obras literarias con el objetivo de presentar el contenido literario de una manera más accesible desde una perspectiva cognitiva. La selección de estas adaptaciones se basa en la premisa de facilitar la comprensión y apreciación de la obra original, al tiempo que se busca suscitar un mayor interés entre los estudiantes por la lectura.

Finalmente, los resultados recopilados revelan que 41 alumnos optan por dedicar su tiempo a la realización de ejercicios centrados en la gramática, mientras que otros 33 dirigen hacia la expresión escrita. La razón subyacente de estas prácticas a las últimas posiciones en la preferencia estudiantil puede atribuirse a la percepción que los estudiantes tienen respecto a la monotonía y tedio asociados a estas actividades. Los alumnos las interpretan como labores rutinarias y desprovistas de atractivo, generando de manera inherente una resistencia que se manifiesta con claridad. Por supuesto, la disposición de los alumnos para invertir tiempo en estas actividades también está relacionada con factores externos, tales como la forma de presentación de las tareas y la dinámica del aula, entre otros elementos. Por consiguiente, con el objetivo de propiciar una actitud receptiva por parte de los estudiantes hacia los ejercicios de gramática y escritura, resulta importante explorar en nuestro proyecto modalidades pedagógicas más dinámicas y estimulantes.

En la ejecución de este análisis, nuestro objetivo primordial consiste en explorar las actividades que suscitan el interés y captan la atención de los estudiantes. Sin embargo, los resultados obtenidos no solo ofrecen perspicacia sobre las preferencias estudiantiles, sino que también desempeñan un papel esencial en la delineación de estrategias didácticas para optimizar la aplicación práctica de los métodos de enseñanza.

Pregunta 4. ¿Utiliza habitualmente recursos cinematográficos y televisivos en el aprendizaje del español?

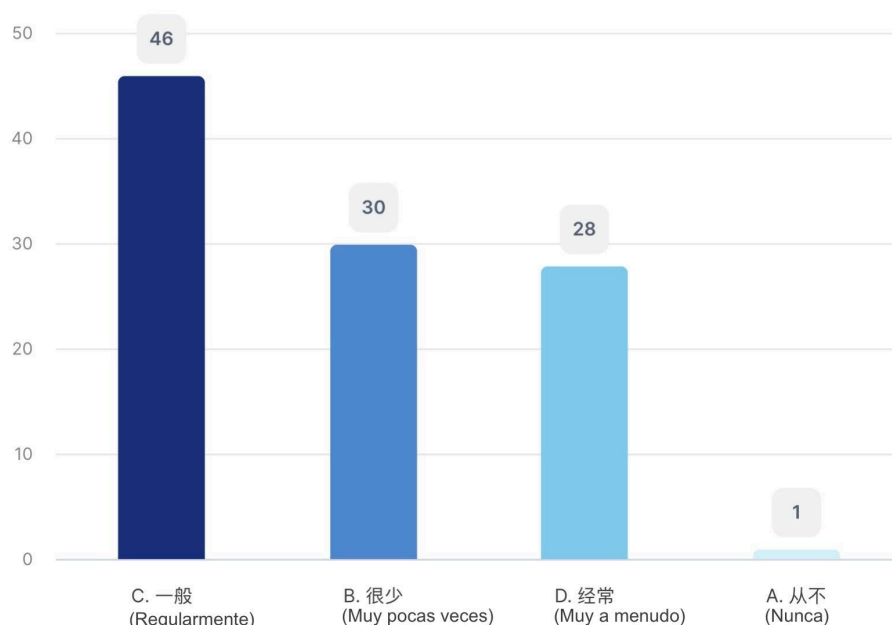


Gráfico 11: Frecuencia del uso de recursos filmicos y televisivos por parte de los alumnos

La inclinación marcada de los estudiantes hacia el cine y la televisión como herramientas preferidas para la adquisición de la lengua española se ve respaldada mediante las respuestas obtenidas a esta pregunta 4. Los datos recopilados presentados en el gráfico 11 revelan que, a excepción de un único estudiante que declara no emplear nunca recursos filmicos y televisivos en su proceso de aprendizaje del español, la mayoría de los participantes incorporan, en mayor o menor medida, estas fuentes audiovisuales en su práctica cotidiana.

No obstante, a pesar de que muchos alumnos expresan su interés por el contenido audiovisual como medio propicio para la mejora de sus habilidades en la lengua española, resulta sorprendente constatar que esta preferencia no se refleja con la misma frecuencia en su implementación práctica. De manera específica, tan sólo 28 de los 105 alumnos encuestados señalan hacer uso de estos recursos con una frecuencia notable. Esto sugiere que los recursos cinematográficos y televisivos, aunque sean del agrado de los estudiantes, no logran configurarse en última instancia como una modalidad preeminente de aprendizaje.

Este contraste entre la inclinación declarada por los alumnos y la realidad observada en el uso de los recursos filmicos y televisivos puede atribuirse a diversos

factores, tales como la falta de orientación pedagógica específica, la disponibilidad limitada de recursos audiovisuales en el ámbito educativo o incluso la percepción subjetiva de los docentes sobre la idoneidad de estos recursos en el aula. Sea cual sea el motivo, dado el potencial de estos medios audiovisuales para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la enseñanza de ELE, es imperativo explorar estrategias para fomentar un mayor uso de dichos recursos.

Pregunta 5. En el aprendizaje de español, ¿para qué aspectos de conocimientos suele utilizar los recursos filmicos y televisivos?

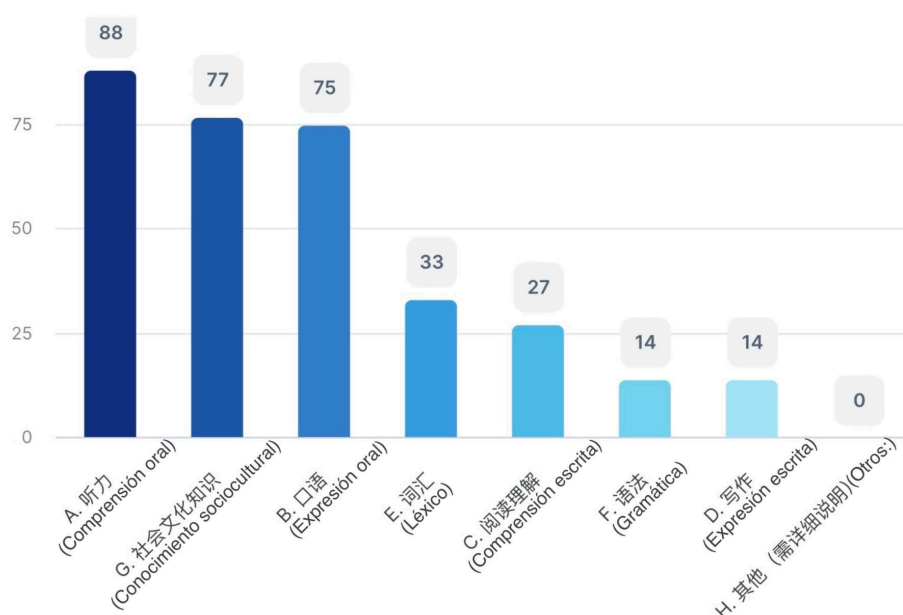


Gráfico 12: Utilización de recursos filmicos y televisivos por parte de los alumnos

Los resultados obtenidos revelan de manera concluyente que la mayoría de los estudiantes optan por aprovechar los recursos filmicos y televisivos con el propósito de perfeccionar no sólo la comprensión oral, sino también el conocimiento sociocultural y la expresión oral en el proceso de aprendizaje del español. Esta inclinación sugiere que los alumnos encuestados consideran estos elementos audiovisuales como herramientas esenciales para el desarrollo de sus habilidades comunicativas, tanto desde una perspectiva lingüística como cultural. En primer lugar, se destaca la preferencia por el uso de recursos filmicos y televisivos en la mejora de la comprensión oral. Esta elección se atribuye a la capacidad de los materiales audiovisuales para exponer a los estudiantes a una amplia variedad de acentos y entonaciones, brindándoles así una oportunidad de perfeccionar sus habilidades auditivas y comprender de manera más efectiva el español en contextos

auténticos y dinámicos. En segundo lugar, la inclinación hacia el conocimiento sociocultural revela un interés profundo por parte de los estudiantes en desentrañar las complejidades de la cultura, las costumbres y las interacciones sociales a través de experiencias visuales. Además, la preferencia por el uso de dichos recursos audiovisuales en el desarrollo de la expresión oral sugiere que los estudiantes encuentran modelos valiosos en películas o series de televisión, reconociendo el poder de la observación y la emulación para perfeccionar sus propias habilidades comunicativas en un contexto hablado.

Asimismo, se observa que un grupo moderado de estudiantes opta por hacer uso de estos recursos con el fin de enriquecer su léxico y mejorar su comprensión lectora. La elección focalizada en el léxico puede ser atribuida a la oportunidad que brindan los recursos audiovisuales de sumergirse en la riqueza y diversidad de palabras y expresiones en contextos auténticos. De hecho, la acumulación sustancial de vocabulario se considera como uno de los requisitos fundamentales para alcanzar un nivel óptimo de competencia en la comprensión lectora, ya que un repertorio léxico sólido y variado ofrece las herramientas necesarias para abordar textos de mayor complejidad.

En la última categoría analizada, se observa que un segmento minoritario de estudiantes opta por emplear recursos filmicos y televisivos para abordar aspectos gramaticales y potenciar sus habilidades en la expresión escrita. Este grupo, aunque más reducido en número, evidencia una elección estratégica al reconocer el valor de visualizar la aplicación práctica de las reglas gramaticales en contextos auténticos. Por otro lado, se destaca un motivo adicional que impulsa a algunos estudiantes: la búsqueda de inspiración en el estilo de escritura de los personajes presentes en medios audiovisuales. Este enfoque revela una apreciación por la riqueza narrativa y expresiva del lenguaje, donde los elementos cinematográficos y televisivos sirven como modelos para perfeccionar la destreza en la expresión escrita.

En conclusión, la selección consciente de los estudiantes a favor del uso de recursos filmicos y televisivos en el aprendizaje del español se revela como un fenómeno multifacético. La exposición a contextos auténticos, la modelación de comportamientos comunicativos y la conveniencia de su aplicación contextualizada convergen para consolidar a estos medios como herramientas didácticas invaluable, capaces de potenciar el desarrollo de diversas competencias lingüísticas y culturales de manera efectiva y motivadora.

Pregunta 6. ¿Cuál es tu actitud hacia el uso de recursos cinematográficos y televisivos por parte de los profesores en clase?

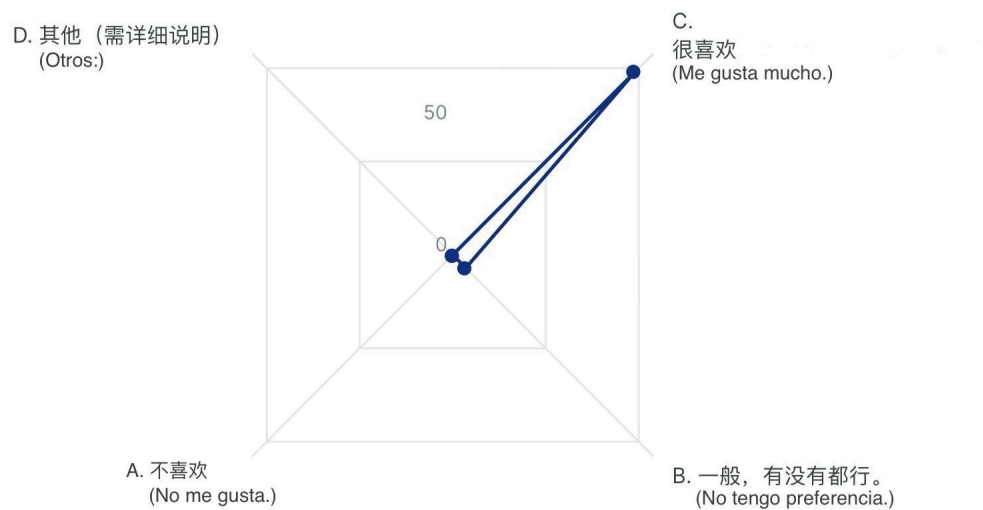


Gráfico 13: Actitudes hacia el uso de recursos filmicos y televisivos en clase

Según los resultados de la encuesta, la abrumadora mayoría de los estudiantes, un total de 98 individuos, manifiestan una actitud muy positiva hacia el uso de recursos filmicos y televisivos en el aula por parte de sus profesores, mientras que tan solo siete alumnos muestran una postura de indiferencia ante la utilización de estos materiales audiovisuales.

A partir de las respuestas obtenidas, se observa una tendencia predominante que respalda la inclusión de recursos filmicos y televisivos en la enseñanza del español en el contexto educativo chino. Este resultado refuerza las primeras dos interrogantes de investigación planteadas en el estudio y evidencia, desde la perspectiva de las percepciones estudiantiles, tanto la viabilidad de aplicar dichos recursos audiovisuales en el aula como su posibilidad de adaptación a diferentes niveles de aprendizaje.

Tanto los estudiantes de primer curso académico como los de cuarto curso han manifestado un interés considerable por el uso de materiales audiovisuales en el aula, lo que representa una valiosa oportunidad para que los docentes integren estos recursos didácticos en su práctica pedagógica. Sin embargo, es fundamental que los profesores consideren los niveles lingüísticos de los alumnos al planificar y diseñar el curso. De este modo, se garantiza que los materiales seleccionados sean adecuados y promuevan un aprendizaje progresivo, eficaz y adaptado a las competencias y necesidades específicas de los estudiantes.

Pregunta 7. En su opinión, ¿qué aspectos del diseño didáctico del profesor son importantes en la utilización de recursos fílmicos y televisivos?

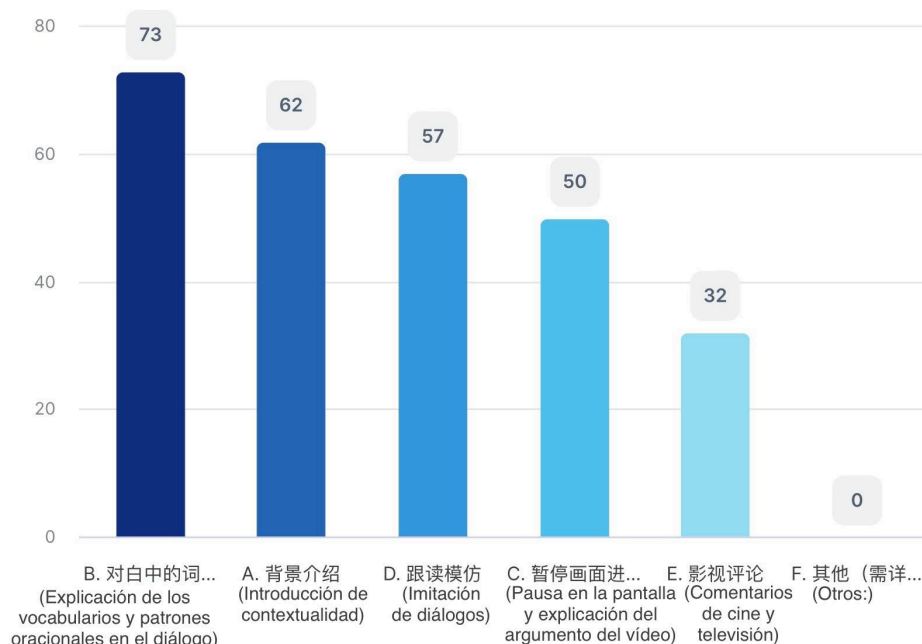


Gráfico 14: Cuestión sobre los aspectos del diseño didáctico del profesor

En lo que respecta a los aspectos del diseño didáctico del profesor en la aplicación de recursos cinematográficos y televisivos, los estudiantes han articulado sus opiniones de manera esclarecedora. En una posición preeminente, se destaca la necesidad de que los profesores expliquen los términos específicos y estructuras sintácticas presentes en los diálogos audiovisuales. Este requerimiento evidencia la importancia que los alumnos otorgan a una comprensión lingüística detallada para maximizar su experiencia de aprendizaje.

En un segundo plano, surge la solicitud de una introducción contextual, posicionándose como el segundo aspecto más relevante según la perspectiva de los alumnos. Este énfasis en la contextualización refleja el deseo de los estudiantes de comprender plenamente el entorno y las circunstancias que rodean el material audiovisual.

Asimismo, la mención de la imitación de diálogos en la tercera posición subraya la trascendencia de la participación activa y la reproducción de interacciones verbales. En cierta medida, esta tendencia también refleja el hecho de que las estrategias de aprendizaje de los alumnos chinos están influidas por los enfoques estructurales, los cuales se caracterizan por la imitación de diálogos y estructuras lingüísticas, así como por la repetición de la misma.

La clasificación de la pausa en la pantalla para la explicación de la historia en cuarto lugar sugiere la necesidad de estrategias que permitan un análisis pausado y detallado del desarrollo narrativo. La interrupción planificada de la proyección se percibe necesaria para fomentar una comprensión más profunda del argumento y de los elementos clave de la trama.

Finalmente, la inclusión de comentarios sobre los materiales cinematográficos y televisivos en último lugar indica que, aunque algunos estudiantes reconocen su valor, esta dimensión se percibe como menos interesante para la mayoría de los alumnos en comparación con otros aspectos mencionados.

Esta jerarquía de preferencias sirve como una guía para la formulación posterior de nuestro programa de actividades en el aula, permitiendo así al educador ajustar sus enfoques didácticos de manera alineada con las necesidades y expectativas específicas de los alumnos.

Pregunta 8. ¿Le interesaría leer la obra literaria en que se basa una película o serie de televisión después de haber visto su versión en pantalla?

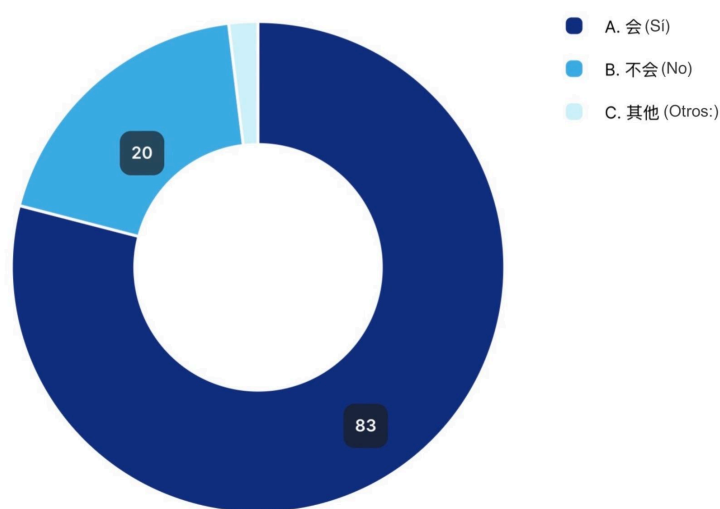


Gráfico 15: El estímulo del cine y la televisión para la lectura de su versión literaria

La presente pregunta aborda la cuestión de determinar si el cuerpo estudiantil manifiesta un interés en explorar la obra literaria original de una película o serie televisiva después de haber visto su versión en pantalla. Los resultados obtenidos revelan que la gran mayoría de los participantes en la encuesta (un total de 83 individuos) expresan su interés en adentrarse en la obra literaria que sirvió como base para la adaptación cinematográfica o

televisiva. Esto sugiere de manera significativa que el cine y la televisión poseen un potencial estimulante para incentivar la práctica de la lectura en español entre los estudiantes. La influencia persuasiva de la pantalla, al parecer, despierta en los espectadores el deseo de profundizar en la riqueza narrativa que subyace en la palabra escrita, estableciendo así un puente intermedio que favorece la integración de las experiencias audiovisuales y literarias en el ámbito educativo.

Pregunta 9. ¿Cree que las adaptaciones cinematográficas y televisivas ayudan a comprender mejor la obra literaria original?

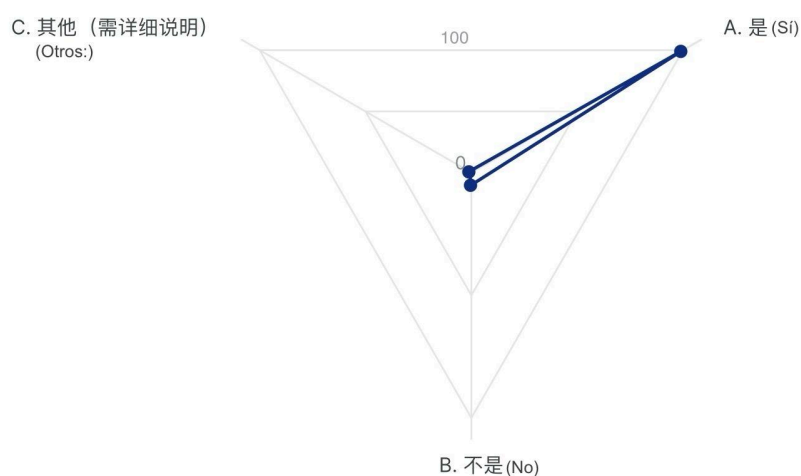


Gráfico 16: Observación sobre la utilidad del cine y la televisión para la lectura

La indagación en torno a esta interrogante nos sumerge en la sinergia entre las adaptaciones cinematográficas y televisivas, y la comprensión de la obra literaria original. Los resultados obtenidos revelan un asombroso consenso entre los informantes, ya que un total de 99 estudiantes expresan una convicción de que las adaptaciones cinematográficas y televisivas desempeñan un papel importante en la amplificación del entendimiento de la obra literaria subyacente. Este abrumador respaldo hacia el elemento audiovisual como medio de interpretación sugiere que la experiencia a través de la pantalla grande o pequeña no sólo complementa, sino que también facilita el acceso y la apreciación de la obra literaria en cuestión.

Dentro de este marco conceptual, cabe mencionar la perspectiva particular de un estudiante, quien aborda la cuestión desde una óptica perspicaz. En su respuesta, este alumno sostiene que una buena adaptación puede contribuir a la comprensión de la obra literaria original; sin embargo, una adaptación que no respeta la esencia de la obra original representa un desacierto flagrante. Este matiz crítico subraya la importancia de mantener la

fidelidad artística y narrativa al transferir una obra de la página a la pantalla.

Indudablemente, la realización de una adaptación, ya sea cinematográfica o televisiva, demanda una minuciosa consideración, dado que una ejecución descuidada o improvisada puede resultar en la disminución sustancial de la riqueza narrativa y estilística que distingue a la obra literaria original. En este contexto, al enfrentarse a la selección de adaptaciones filmicas y televisivas en clase, es imperativo que los profesores promuevan un enfoque crítico y reflexivo, propiciando un análisis profundo de las decisiones en materias didácticas que subyacen dichas adaptaciones y sus posibles implicaciones en la percepción de la obra original.

4.3.3. Conclusiones derivadas de las encuestas

El diseño del cuestionario, dirigido tanto al cuerpo docente como al alumnado, evidencia de manera explícita un respaldo hacia la integración de recursos cinematográficos y televisivos como herramientas didácticas en el ámbito de la enseñanza del español.

En primer lugar, el análisis de los datos recopilados no solo revela que el empleo de recursos audiovisuales aporta una dimensión divertida al proceso de adquisición, sino que también emerge como una herramienta motivadora en el proceso de enseñanza del español. Desde la perspectiva de los educadores (preguntas 6 y 7 del cuestionario dirigido al profesorado), estos recursos proporcionan una rica fuente de contenido auténtico y contextualizado que puede ser incorporado de manera efectiva en el plan de estudios. Estas producciones audiovisuales no solo ofrecen un vistazo a la diversidad lingüística y cultural de la lengua española, sino que también presentan situaciones y diálogos auténticos que enriquecen la comprensión de los estudiantes sobre el uso real del idioma. Además, el componente visual y auditivo de estos materiales facilita la práctica de la pronunciación, la entonación, la comprensión auditiva y otros aspectos esenciales para el dominio de la lengua española. Por otro lado, desde la perspectiva de los alumnos (preguntas 3 y 6 del cuestionario dirigido al alumnado), el uso de estos recursos cinematográficos y televisivos agrega un elemento interesante a su experiencia de aprendizaje. La posibilidad de sumergirse en tramas cautivadoras, explorar diferentes acentos y dialectos, y observar expresiones idiomáticas en contextos reales no solo hace que el proceso sea más divertido, sino que también permite a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas de manera más práctica. Por lo tanto, el potencial didáctico de los recursos audiovisuales (en nuestro

caso, específicamente las adaptaciones cinematográficas y televisivas) para la enseñanza del español radica en su capacidad para transformar el aula en un espacio dinámico y envolvente. Los profesores perciben en estos recursos una herramienta valiosa que enriquece y diversifica sus métodos de enseñanza, mientras que los estudiantes disfrutan de una forma estimulante y atractiva de adquirir competencias lingüísticas.

En segundo lugar, los resultados obtenidos demuestran que el uso de recursos cinematográficos y televisivos como material pedagógico no se limita exclusivamente a la enseñanza de estudiantes de niveles avanzados, sino que posee una gran versatilidad didáctica que también beneficia a aquellos en niveles inferiores. Desde la perspectiva docente (pregunta 3 del cuestionario al profesorado), los educadores destacan que estos materiales audiovisuales brindan la posibilidad de personalizar la enseñanza y ajustarla a los diferentes niveles de competencia lingüística de los alumnos. De manera similar, desde la perspectiva estudiantil (pregunta 2 del cuestionario al alumnado), la inclusión de estos recursos en niveles inferiores se percibe como una experiencia enriquecedora y motivadora. Este respaldo tanto de docentes como de estudiantes subraya la flexibilidad y efectividad de los recursos cinematográficos y televisivos, consolidándose como herramientas factibles para enriquecer la enseñanza del español en diversos niveles.

En tercer lugar, tal como se evidencia en los resultados presentados (preguntas 4 y 5 de ambos cuestionarios), la enseñanza de español mediante el uso de recursos fílmicos y televisivos, a pesar de no ser considerada como un enfoque convencional, resulta especialmente pertinente en el contexto universitario chino, donde se observa una receptividad significativa hacia este tipo de recursos. Por consiguiente, se delinea con claridad la viabilidad de concebir un curso de español que integre estos elementos audiovisuales. Además, en consonancia con las respuestas proporcionadas por los alumnos, especialmente en el contexto de las preguntas 8 y 9, la combinación de elementos literarios y contenidos fílmicos y televisivos en el diseño del dicho curso se muestra como una opción factible, con el potencial de generar un impacto positivo en la mejora de las habilidades lingüísticas.

En definitiva, conviene resaltar que estos tres aspectos responden de manera confirmatoria a las primeras tres preguntas de investigación, otorgando así un respaldo sustancial a la hipótesis previamente formulada. Estos resultados no sólo testimonian la aceptación positiva de la modalidad audiovisual en el proceso de aprendizaje, sino que,

adicionalmente, subrayan su potencial para transformar la dinámica tradicional de la enseñanza de español en el contexto universitario chino.

A pesar de que tanto profesores como alumnos ven con buenos ojos la incorporación de los medios cinematográficos y televisivos al aula de español, es innegable que la ejecución de esta modalidad plantea una serie de desafíos. La integración exitosa de estos recursos didácticos demanda una consideración de diversos factores que podrían influir en su efectividad y beneficio pedagógico:

- *Diseño didáctico del profesor en clase* (como se plantea en la pregunta 7 del cuestionario para alumnos): la planificación de actividades, la selección de momentos estratégicos para la incorporación de material audiovisual y la creación de entornos que fomenten la participación activa y reflexiva de los estudiantes son aspectos que el docente debe considerar meticulosamente. El equilibrio entre la estructura pedagógica y la flexibilidad necesaria para adaptarse a las dinámicas propias de las producciones audiovisuales constituye un desafío intrínseco en el diseño didáctico.
- *Duración y extensión de las adaptaciones cinematográficas y televisivas* (pregunta 8 del cuestionario para profesores): la gestión efectiva del tiempo en el aula es esencial para maximizar el impacto de los recursos audiovisuales sin comprometer otros aspectos del currículo. Para ello, es necesario recurrir a estrategias pedagógicas de segmentación y análisis de clips seleccionados, con el fin de garantizar una enseñanza más precisa de los contenidos lingüísticos y culturales pertinentes.
- *Métodos de enseñanza aplicados* (pregunta 9 del cuestionario para profesores): la variedad de estilos de aprendizaje entre los estudiantes requiere enfoques pedagógicos flexibles que puedan adaptarse a las necesidades individuales. La integración de medios audiovisuales puede requerir una transición de métodos tradicionales a estrategias más interactivas, participativas y colaborativas, desafiando la dinámica convencional del aula.
- *Evaluación final* (pregunta 10 del cuestionario para profesores): la medición del progreso y la comprensión de los estudiantes frente a contenidos audiovisuales demanda herramientas de evaluación innovadoras y

contextualmente relevantes. La creatividad y la adaptabilidad en la elaboración de evaluaciones que reflejen de manera precisa las habilidades adquiridas a través de medios cinematográficos y televisivos se convierten en aspectos clave para una evaluación auténtica y efectiva.

- *Selección de contenido:* es crucial destacar la necesidad de seleccionar cuidadosamente el material audiovisual, asegurándose de que esté alineado con los objetivos educativos y los niveles de competencia lingüística de los estudiantes. La diversidad de acentos, velocidades de habla y complejidad gramatical presentes en producciones cinematográficas y televisivas puede ser tanto una ventaja como un desafío. Por ende, los docentes deben evaluar con precisión el contenido para garantizar su pertinencia y adecuación a las metas de aprendizaje propuestas.

En términos conclusivos, la consideración reflexiva de la gestión del tiempo, los métodos de enseñanza empleados, la evaluación final, el diseño didáctico y la selección de contenido son algunos aspectos fundamentales que deben ser atendidos para optimizar los beneficios pedagógicos del uso de recursos filmicos y televisivos en el entorno educativo. En los capítulos posteriores, cada uno de estos desafíos será abordado de manera detallada en un intento de proporcionar una guía para quienes pretendan integrar de manera efectiva los recursos filmicos y televisivos en sus prácticas docentes.

4.4. Cine y televisión en la enseñanza de ELE: revisión de manuales

La divergencia de opiniones entre los especialistas en pedagogía respecto a los libros de texto ha sido un tema de debate constante a lo largo de la historia académica. En un intento por ofrecer una visión integral de este fenómeno, Ezeiza Ramos (2009: 6-9) sintetiza una amplia variedad de argumentos presentados por eruditos de renombre en el ámbito educativo, detallando tanto los aspectos positivos como los negativos de los manuales didácticos. Entre los argumentos favorables, destacan su utilidad en contextos donde los alumnos no tienen acceso directo a una segunda lengua, la capacidad de estos materiales para responder a las necesidades generales de la mayoría de los estudiantes y su papel orientador al permitir que los alumnos comprendan la lógica del programa propuesto, delineando, a su vez, los criterios de evaluación. Además, se valora la posibilidad de negociar objetivos, contenidos, procedimientos o el ritmo de trabajo, lo que fomenta la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado,

los argumentos desfavorables subrayan que, a pesar de la planificación rigurosa de los materiales, estos difícilmente logran adaptarse a las necesidades específicas de cada grupo de alumnos. Asimismo, los manuales, al estar diseñados para un amplio espectro geográfico, temporal y humano, suelen ser ineficaces a la hora de satisfacer las demandas particulares de los estudiantes. Finalmente, se critica la suposición, a menudo infundada, de que el desarrollo del conocimiento de los alumnos evolucionará según las predicciones de los autores, ya que dicha hipótesis carece, en muchos casos, de respaldo empírico y se basa únicamente en intuiciones.

En vista de ello, la elección de los materiales didácticos adquiere una relevancia excepcional, ya que repercute directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación de la idoneidad de los materiales destinados a instruir a un grupo específico en un contexto determinado demanda un análisis minucioso de dichos materiales, ya sean textuales, recursos multimedia u otros elementos afines. Este análisis constituye un paso cardinal para asegurar la coherencia y la eficacia de la estrategia pedagógica implementada. Sans (2000: 18) enfatiza que el análisis exhaustivo y la evaluación crítica de los recursos que incorporamos al aula constituyen un método eficaz para asegurar que no existan lagunas entre nuestros enfoques metodológicos y los materiales didácticos empleados. Este análisis pretende establecer una congruencia holística entre una teoría pedagógica y una práctica eficiente en el contexto educativo.

A este nivel, Tomlinson (2014: 22) enfatiza, en primer lugar, la relevancia de llevar a cabo un análisis del material previo a su empleo. Por otro lado, subraya que no existen dos evaluaciones iguales, dado que los entornos educativos exhiben variaciones y los participantes ostentan, por naturaleza, diversas necesidades pedagógicas, metas docentes, trasfondos educativos y preferencias individuales. En este sentido, el análisis pormenorizado permite una mejor comprensión de las dinámicas específicas de cada entorno educativo y, por ende, facilita la creación de estrategias pedagógicas ajustadas a las particularidades de cada contexto.

Generalmente, la exploración de los libros de texto se lleva a cabo a través de la aplicación de la metodología del análisis de contenido, una técnica que va más allá de la mera identificación y descripción objetiva y sistemática de las características lingüísticas. De hecho, se adentra en la obtención de conclusiones relativas a las propiedades no-lingüísticas y los agregados sociales (Mayntz, Holm y Hübner, 1993: 198). En esta perspectiva, la aplicación de la técnica de análisis de contenido no sólo se presenta como

un medio para explorar las complejidades del lenguaje escrito, sino también como un portal para acceder a las dimensiones más amplias de las implicaciones socioculturales inherentes al material estudiado, iluminando las complejidades inherentes entre la lingüística, el contenido académico y la sociedad en su conjunto.

Con el propósito de facilitar el análisis de materiales didácticos de lenguas extranjeras para los potenciales usuarios, Canales (2010: 79-89) propone una serie de puntos clave a considerar al realizar un análisis de manuales:

- 1) *Datos identificativos*: esta composición ofrece los elementos fundamentales como el autor, el título, el editorial o el año de publicación.
- 2) *Aspectos formales*: se refiere a los elementos que componen la obra y sus características, la edición, la estructura y organización del manual.
- 3) *Situación educativa*: esta sección recopila datos esenciales que delinear el entorno educativo objeto de estudio. Se detallan aspectos como la edad de los participantes, el nivel lingüístico abordado, la extensión temporal del programa educativo y el contexto en el que se desenvuelve la actividad formativa.
- 4) *Principios Metodológicos*: este análisis desentraña las complejidades subyacentes en las estrategias pedagógicas adoptadas en el manual.
- 5) *Modalidades para realizar las tareas*: esto hace referencia a las estrategias mediante las cuales el estudiante abordará sus labores académicas, dividiéndose en dos componentes. El primero de ellos se enfoca en abordar la tipología de actividades presentadas en el manual, y el segundo da cuenta de las dinámicas de trabajo, explorando las posibilidades de desempeño individual, colaborativo en parejas o en dinámicas grupales.
- 6) *Componentes del manual*: se destacan los enunciados seleccionados, los textos tanto orales como escritos, y las fichas diseñadas que componen el libro de texto.
- 7) *Especificación de contenidos*: se trata de especificar y registrar cada uno de los elementos temáticos abordados a lo largo del material analizado. Este proceso es esencial para otorgar una clara identidad conceptual a los contenidos tratados.

- 8) *Observaciones finales*: este último apartado ofrece un panorama detallado que abarca valoraciones y reflexiones críticas, aspectos susceptibles de mejora, identificación de carencias evidentes, así como el reconocimiento de logros destacables.

Asimismo, para estudiar las características, el potencial pedagógico y la validez inherente a los materiales didácticos, González (2017: 10-16) introduce cuatro fichas especializadas, cuya presentación se detalla a continuación:

- 1) *Descripción externa del manual*: se erige como el punto de partida para la comprensión holística del recurso didáctico en cuestión. Este análisis abarca aspectos básicos como el título, el autor, los datos bibliográficos y la composición del manual.
- 2) *Descripción interna del manual*: esta parte representa una incursión más profunda en los contenidos sustantivos del recurso. Específicamente, se aboca a la exploración de los objetivos generales, la metodología predominante, la organización en niveles, el perfil del destinatario, la programación de objetivos y contenidos, la procedencia de los materiales, la estimación de horas y la organización de cada lección. Este nivel de análisis implica la evaluación de la coherencia conceptual, la secuencia lógica de los temas, la claridad expositiva y la adecuación de los ejemplos propuestos.
- 3) *Análisis del manual*: la tercera ficha constituye el núcleo central de la evaluación, ya que profundiza en aspectos generales del contenido, como la lengua presentada, los contenidos comunicativos, lingüísticos y culturales, así como los materiales utilizados para la evaluación. En respuesta a estos contenidos, González (2017: 12) ofrece una explicación basándose en la conceptualización propuesta por Ezquerro (1974: 33), quien introduce el concepto de contenido genérico y lo clasifica en dos aspectos: a) Contenido Profundo: se refiere a la esencia sustancial del manual, abarcando tanto su contenido fonológico como léxico y gramatical. La profundidad de este nivel se manifiesta en la riqueza conceptual y estructural que aporta al corpus de conocimiento, constituyendo el núcleo del material didáctico. b) Contenido Superficial: se trata de un aspecto complementario que actúa como la manifestación externa y perceptible del contenido profundo.

Incluye elementos como diálogos, ejercicios y apéndices fonéticos, léxicos y gramaticales, que sirven como instrumentos reveladores, brindando una visión contextualizada y aplicativa de los principios abordados en el contenido profundo.

- 4) *Observaciones*: la última ficha ofrece una oportunidad para presentar una visión integral del manual analizado. En esta instancia, se destacan las fortalezas inherentes del manual, subrayando sus aspectos positivos que han contribuido significativamente al alcance y la efectividad de su propósito. Además, se plantean sugerencias concretas para la mejora continua, con el objetivo de optimizar la utilidad y accesibilidad del manual en cuestión.

Siguiendo estas sugerencias señaladas, en este capítulo intentamos abordar el análisis de diversos manuales que conciernen a la integración del cine y la televisión como herramientas pedagógicas en el ámbito de la enseñanza del español. Con el propósito de profundizar en esta temática, nos centraremos inicialmente en la identificación externa de dichos manuales. Posteriormente, se procederá a una descripción de sus elementos internos, seguido de un análisis exhaustivo de su contenido. Además, se llevará a cabo una reflexión crítica para evaluar las ventajas y desventajas inherentes a estos materiales, con el objetivo de determinar en qué medida logran incorporar de manera efectiva elementos audiovisuales en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque se extenderá a la consideración de cómo la literatura, el cine y la televisión se integran de manera sinérgica en el contexto del aula de ELE.

4.4.1. Tratamiento del cine y la televisión en los manuales de ELE

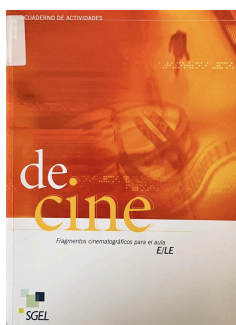
En el ámbito que nos ocupa, resulta interesante observar que la fusión de la literatura, el cine y la televisión en los manuales de ELE que circulan en el actual panorama editorial no deja una impronta evidente. No obstante, hemos encontrado manuales que abordan de manera individualizada los elementos literarios y cinematográficos. En este contexto, procederemos a analizar detenidamente algunos de los manuales impresos publicados por distintas editoriales españolas y chinas, tales como SGEL, Difusión, Edinumen y Peking University Press.

Cabe destacar que *Edinumen* es, posiblemente, la editorial que más material cinematográfico en español ha editado hasta la fecha. Entre los productos de esta editorial destaca una serie de CD-ROM que incluye títulos como *Creía que sólo pasaba en las*

películas y *Español con películas*, concebidos específicamente para facilitar el aprendizaje del español mediante los recursos filmicos. En este análisis, sin embargo, optamos por dirigir nuestra atención exclusivamente hacia los manuales impresos que la entidad editora produce, dejando de lado la evaluación de los materiales filmicos sueltos. Esta elección responde a la necesidad de profundizar en la estructura, metodología y enfoque didáctico que caracterizan a estos manuales. Por consiguiente, los manuales seleccionados para este análisis son: *De cine*, *Clase de cine*, *Vamos al cine* y *Cine hispanohablante*.

La exploración se centrará en desentrañar la arquitectura externa e interna de estos manuales, destacando sus estrategias metodológicas implementadas y el enfoque didáctico que los caracteriza. Además, se buscará identificar cómo estos recursos editoriales se alinean con las tendencias contemporáneas en la enseñanza de idiomas y cómo contribuyen a la consecución de objetivos educativos específicos. En última instancia, este análisis busca proporcionar una observación integral sobre el potencial educativo de estos manuales impresos, contribuyendo así a una comprensión más completa de las herramientas pedagógicas disponibles en el ámbito de la enseñanza del español a través del cine y televisión.

4.4.1.1. *De Cine*



De Cine se presenta como un recurso didáctico complementario para la enseñanza y aprendizaje de ELE, compuesto por un vídeo de 45 minutos y un cuaderno de actividades. Este material proporciona una selección de fragmentos cinematográficos arraigados en la rica cultura y civilización española, brindando la oportunidad de familiarizarse con el director y los actores españoles, dramatizar el texto, adquirir nuevos vocablos y estructuras lingüísticas, así como imitar gestos y entonaciones. Su valor reside en la contribución a la comprensión de la diversidad de formas de expresión oral que caracterizan este enriquecedor panorama cultural.

Descripción externa del manual

1. Título: *De cine - fragmentos cinematográficos para el aula E/LE*
2. Autor/es: Isabel Santos Gargallo y Alfonso Santos Gargallo
3. Editorial: Sociedad General Española de Librería (SGEL)
4. Fecha de edición: 2001

5. Material: este manual ofrece un DVD con una selección de clips representativos del cine español contemporáneo, complementado por un cuaderno de actividades.

Descripción interna del manual

1. *Adecuación de niveles:*

Este material se ha concebido especialmente para los alumnos de ELE con un nivel intermedio-avanzado.

2. *Objetivos generales:*

Partiendo del atractivo que la ficción cinematográfica ejerce sobre los estudiantes, el propósito pedagógico subyacente a este cuaderno consiste en familiarizar al alumno con el empleo del lenguaje en contextos auténticos de comunicación (Santos Gargallo, I. y Santos Gargallo, A., 2001: 5).

3. *Metodología:*

Los objetivos generales delineados en este manual destacan su clara inclinación hacia la enseñanza comunicativa. En cada unidad didáctica, se establecen contenidos funcionales que sirven como base para diseñar tareas auténticas reflejando situaciones de la vida real. Específicamente, este cuaderno ofrece una selección de ejercicios destinados al análisis de fragmentos selectos de películas, alineándose de manera íntegra con el enfoque por tareas. Caracterizado por su énfasis en la aplicabilidad práctica y la participación activa del estudiante, este enfoque promueve un aprendizaje dinámico y contextualizado, buscando potenciar las habilidades comunicativas de los alumnos.

4. *Organización de la materia:*

En el manual, se han destacado diez fragmentos representativos de la cinematografía contemporánea española. Además, se incluyen entrevistas con actores y directores, así como imágenes de algunos festivales de cine. Se han elegido películas de renombre en España, tales como *Belle époque* (1992), *Los peores años de nuestra vida* (1994), *Hola ¿estás sola?* (1995), *El efecto mariposa* (1995), *Alma gitana* (1995), *Familia* (1996), *Carne trémula* (1997), *Barrio* (1998), *París-Tombuctú* (1999), *Todo sobre mi madre* (1999).

Cada unidad adopta una estructura compositiva estandarizada, iniciándose con clips de películas como punto de partida, seguidos por una introducción general a la película. Cada segmento comienza con la transcripción del diálogo, cuyos

elementos funcionales, gramaticales y léxicos se presentan en diversas actividades lingüísticas de carácter comunicativo (Areta Armentia, 2002: 46).

Análisis de contenido

1. *Contenido gramatical:*

Los contenidos gramaticales de este manual se presentan de la siguiente manera:

Película	Contenidos gramaticales
<i>Belle époque</i>	- El uso del <i>Condicional Perfecto</i> - Estilos conversacionales: 1) ¡No me lo puedo creer! 2) Pues resulta que...
<i>Los peores años de nuestra vida</i>	- Estilos conversacionales: 1) ¡Jo, cómo + verbo en el presente! 2) Os debe de + infinitivo 3) ¡Para nada! 4) ¡Pues a mí.../pues yo!
<i>Hola, ¿estás sola?</i>	- Oraciones condicionales encabezadas por <i>Si</i> - Estilos conversacionales: 1) Diga lo que diga... 2) Lo mismo/A lo mejor + indicativo 3) (No) Te he dicho que + subjuntivo
<i>El efecto mariposa</i>	- Oración subordinada con subjuntivo - Estilos conversacionales: 1) Empezar a + infinitivo. 2) Estar encantado de... 3) ¡Imaginate que + sustantivo! 4) ¡Vaya, y yo...! 5) ¿Le importaría + infinitivo? 6) ¡Se me habrá + participio! 7) Lo de (que)... 8) Si no es por...
<i>Alma gitana</i>	- Estilos conversacionales: 1) Como + subjuntivo 2) ¡Vaya + sustantivo + que! 3) ¡Qué va a + infinitivo! 4) ¡Qué + indicativo! - Uso y distribución de los pronombres personales en función de sujeto.
<i>Familia</i>	- Algunos estilos coloquiales
<i>Carne trémula</i>	- Estilos conversacionales: 1) Por + infinitivo, sería capaz de + infinitivo. 2) Antes de/después de... 3) No fui yo quien.../No quise decir que... 4) No me importa que + subjuntivo.
<i>Barrio</i>	- Estilos conversacionales: 1) Que sí, en serio, ya verás... 2) ¿Y si + Ind./Sub.? 3) ¿Por qué no + Ind.? 4) ¿Qué te parece si + Ind./Sub.?
<i>París Tombuctú</i>	- Oraciones subordinadas - Para haberse + participio.
<i>Todo sobre mi madre</i>	- Uso del futuro y del condicional para expresar probabilidad. - Acabar de + infinitivo

Tabla 6: Contenidos gramaticales en *De Cine* (2001: 8-10)

Como se observa, la predominancia de estos elementos gramaticales se orienta hacia los aspectos funcionales del idioma, incorporando una variedad de registros conversacionales y expresiones coloquiales. Estos contenidos resultan especialmente adecuados para estudiantes de niveles intermedios y avanzados. Sin embargo, como señala Vizcaíno Rogado (2007: 54), la presentación y progresión de los contenidos gramaticales en este material no siempre permiten determinar si el estudiante necesita información complementaria, lo cual podría limitar su eficacia en ciertos contextos de aprendizaje.

2. *Contenido de léxico:*

Cada sección del manual se respalda con la transcripción de fragmentos de la película seleccionada, junto con aclaraciones léxicas esenciales para facilitar su comprensión. Además, se incluyen ejercicios de pre-actividades que abordan expresiones coloquiales y contenidos léxicos relevantes al tipo de personaje y su estilo de comunicación.

Película	Contenidos de léxico
<i>Belle époque</i>	Variedades coloquiales
<i>Los peores años de nuestra vida</i>	1) Adjetivos para describir el carácter de una persona. 2) Muletillas e interjecciones: ¡Uy!, ¡Vaya!, ¡Anda...!, pues, hombre, bueno, jo.
<i>Hola, ¿estás sola?</i>	Lenguas coloquiales
<i>El efecto mariposa</i>	1) Adjetivos para describir el carácter y la actitud de una persona. 2) Valores y significados de <i>pues</i> y de <i>bueno</i> en contextos concretos.
<i>Alma gitana</i>	Lenguas coloquiales
<i>Familia</i>	1) Adjetivos para describir el carácter de una persona. 2) Coloquialismos conversacionales
<i>Carne trémula</i>	Lenguas coloquiales
<i>Barrio</i>	Coloquialismos y vulgarismos en conversaciones juveniles.
<i>París Tombuctú</i>	Muletillas y diversos vocablos y expresiones.
<i>Todo sobre mi madre</i>	Lenguas coloquiales

Tabla 7: Contenido de léxico en *De Cine* (2001: 8-10)

Como se observa en la tabla precedente, los contenidos léxicos de este libro de texto revelan un enfoque centrado en la enseñanza de vocabulario coloquial y expresiones del habla cotidiana, que reflejan de manera directa el uso auténtico del lenguaje en contextos conversacionales.

3. *Compresión oral:*

El cuaderno de ejercicios está estructurado en torno a fragmentos de películas, lo que proporciona a los estudiantes una experiencia multisensorial que enriquece de manera significativa su proceso de aprendizaje. A través de actividades diseñadas específicamente para afinar la percepción auditiva, el manual permite a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y contextualizada de los contenidos cinematográficos, promoviendo un aprendizaje más dinámico.

4. *Comprensión lectora:*

En las etapas posteriores a la visualización cinematográfica, se proponen ejercicios que integran la lectura de textos complementarios, como entrevistas con actores y directores, además de fragmentos de revistas especializadas en cinematografía. Esta estrategia tiene como objetivo ampliar y profundizar la información proporcionada por la secuencia filmada, al tiempo que promueve activamente la práctica de la comprensión lectora entre los estudiantes. De este modo, se fomenta una aproximación multidimensional al aprendizaje, combinando elementos audiovisuales y textuales que refuerzan tanto el desarrollo lingüístico como el conocimiento cultural.

5. *Expresión oral:*

En primer lugar, los fragmentos de películas seleccionados en este manual ejemplifican de manera auténtica la interacción entre hablantes nativos de español, presentando una representación vívida de su discurso, estilo de vida y dinámicas interpersonales. Esta aproximación brinda a los estudiantes una oportunidad de acercar tanto los aspectos lingüísticos como extralingüísticos del idioma.

En segundo lugar, como se muestra en la siguiente tabla, cada unidad del cuaderno enfatiza los contenidos funcionales, con un enfoque particular en el desarrollo de la competencia oral, permitiendo a los alumnos familiarizarse con patrones comunicativos reales y mejorar su capacidad de expresión en contextos cotidianos y situacionales.

Película	Contenidos funcionales
<i>Belle époque</i>	1)Expresar una sugerencia de realización imposible en el pasado. 2)Expresar sorpresa e incredulidad. 3)Contar algo increíble a alguien.
<i>Los peores años de nuestra vida</i>	1)Manifestar fastidio intensificando la causa. 2)Hacer una afirmación probable. 3)Negar de forma enfática lo dicho por el interlocutor. 4)Introducir una opinión contraria a la del interlocutor.
<i>Hola, ¿estás sola?</i>	1)Expresar una condición poco probable de realización futura. 2)Expresar una condición de realización imposible en el pasado. 3)Expresar un problema que impide la realización de una acción.
<i>El efecto mariposa</i>	1)Expresar dudas. 2)Expresar el inicio de una acción. 3)Expresar satisfacción o agrado. 4)Expresar fastidio ante una situación o cosa que nos desagrada. 5)Pedir algo de forma cortés. 6)Expresar duda o probabilidad sobre un hecho ocurrido en un pasado reciente y del que somos protagonistas.
<i>Alma gitana</i>	1)Manifestar amenaza. 2)Cuantificar una exclamación. 3)Rechazar de forma peyorativa. 4)Expresar causa. 5)Llamar la atención del interlocutor. 6)Quejarse por una prohibición que se considera injustificada.
<i>Familia</i>	1)Expresar indiferencia. 2)Preguntar la razón de la pregunta con el matiz de considerarla innecesaria. 3)Negar enfáticamente una petición o una aseveración. 4)Protestar por la insistencia de alguien. 5)Críticar la actitud de alguien y restar importancia a la causa y su consecuencia.
<i>Carne trémula</i>	1)Expresar la voluntad de hacer algo extremo con un fin. 2)Expresar relaciones temporales entre dos o más acciones o momentos. 3)Retractarse de algo. 4)Expresar indiferencia ante la actitud de otro.
<i>Barrio</i>	1)Hacer hipótesis en el futuro. 2)Convencer a alguien de algo. 3)Proponer un plan a alguien. 4)Rechazar / aceptar un plan.
<i>París Tombuctú</i>	1)Expresar causa. 2)Expresar un deseo, ruego, petición o mandato. 3)Llamar la atención sobre lo que podía haber ocurrido.
<i>Todo sobre mi madre</i>	1)Expresar probabilidad. 2)Expresar la inmediatez de una acción ya realizada.

Tabla 8: Contenidos funcionales en *De Cine* (2001: 8-10)

Por otro lado, la sección inicial de preactividades y las actividades posteriores a la visualización incluyen ejercicios diseñados para estimular la expresión oral y promover la interacción en torno a los temas tratados en la película. Estas tareas favorecen el desarrollo de la competencia oral, al involucrar a los estudiantes en discusiones y prácticas comunicativas relacionadas con el contenido visualizado.

6. *Expresión escrita:*

En lo que respecta al desarrollo de la competencia en expresión escrita, cabe señalar que este cuaderno ofrece ejercicios que instan a los estudiantes a crear escenarios imaginarios o redactar un diario, actividades que, a su vez, promueven la reflexión crítica y la exploración de la expresión personal.

7. *Conocimiento sociocultural:*

En el prefacio de este manual, los editores (2001: 6) subrayan que el aprendizaje de una lengua implica la exploración de los valores culturales inherentes a la sociedad en la que se habla, y que el cine puede ser una herramienta para establecer la conexión vital entre la lengua y la cultura. Guiado por esta idea, el presente cuaderno destaca especialmente la extracción de contenidos socioculturales. Cada unidad se centra en diversas temáticas, explorando aspectos que incluyen: la Guerra Civil española, la vida familiar en la clase media española, las festividades navideñas en España, la emigración, el nudismo y naturismo, la actitud de los jóvenes hacia las relaciones sexuales, la cultura gitana, el flamenco, los barrios marginales, la homosexualidad, entre otros.

8. *Variedad lingüística:*

Como se ha mencionado anteriormente, la selección de películas de este manual se distingue por su enfoque exclusivo en producciones cinematográficas españolas. Este criterio selectivo ha permitido explorar una multiplicidad de dialectos y coloquialismos autóctonos de España; sin embargo, es evidente la ausencia de expresiones lingüísticas que reflejan la riqueza de las variedades lingüísticas presentes en la tierra de América Latina. Dada la vastedad cultural y lingüística que caracteriza a los países latinoamericanos, la inclusión de expresiones y modismos de estas regiones no sólo enriquece la diversidad idiomática, sino que también contribuye a una representación más completa de las variedades lingüísticas y culturas dentro del ámbito hispanohablante.

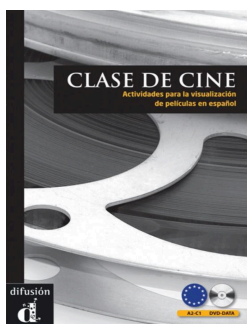
Observaciones

Areta Armentia (2002: 46) respalda este manual en su reseña, destacando su capacidad para ofrecer explotaciones dinámicas y vivas que permiten al alumno emplear un lenguaje directo y actual. Las propuestas de situaciones comunicativas son flexibles y pueden ser adaptadas por el profesor según las necesidades del estudiante.

Sin embargo, se observa una utilización insuficiente de la película, ya que los diálogos y la trama proporcionan un contexto, pero no se aprovechan para integrar de manera efectiva los contenidos en situaciones relevantes. Las prácticas de destrezas, como gramática, expresión oral o escrita, se llevan a cabo en ejercicios temáticamente desconectados de la secuencia, limitando así la integración efectiva de los contenidos (Vizcaíno Rogado, 2007: 55). Otra deficiencia evidente es la falta de definiciones específicas de nivel para cada unidad, lo cual dificulta una evaluación objetiva al carecer de criterios claros. Esta omisión podría incrementar la carga laboral de los profesores, quienes se verían obligados a evaluar el nivel de cada contenido presentado en el manual antes de su implementación.

Finalmente, en relación con los aspectos literarios analizados en el presente trabajo, cabe señalar que no se ha identificado ningún referente literario en ninguna sección del manual, ya que este material didáctico no fue concebido inicialmente con el propósito de abordar contenidos literarios.

4.4.1.2. Clase de Cine



El manual *Clase de Cine*, editado por el Equipo Pedagógico de Español del Programa de Enseñamiento de Idiomas (PEI) de la Universidad Pompeu Fabra (UPF) en Barcelona, resalta el cine como uno de los recursos más cautivadores y enriquecedores para enseñar una lengua extranjera. En consonancia con la premisa de que cualquier material utilizado en el aula demanda un planteamiento metodológico coherente, el enfoque de este manual se traduce en tareas y objetivos alineados con la programación del curso. En este sentido, los editores han elaborado unas fichas de trabajo para cada unidad a modo de guía integral, brindando un acompañamiento estructurado que nutre al estudiante a lo largo del visionado completo de cada largometraje (PEI, 2009: 4).

Descripción externa del manual

1. Título: *Clase de cine- actividades para la visualización de películas en español*
2. Autor/es: Evelyn Aixalà, Gabriela Álvarez, Mariona Anfruns, Claudia Comes y Carmen González (PEI)
3. Editorial: Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas S.L.
4. Fecha de edición: 2009
5. Material: este volumen se complementa con un DVD con actividades imprimibles diseñadas para el aula y cortometrajes representativos de cada película.

Descripción interna del manual

1. *Adecuación de niveles:*

Estas secuencias están diseñadas para abarcar un espectro de niveles de lengua que se extiende desde el A2 hasta el nivel C1, tomando como referencia las escalas ilustrativas del MCER.

2. *Objetivos generales:*

Clase de Cine tiene el objetivo de introducir la lengua y la cultura hispana en el aula mediante la proyección de películas en español. Su propósito fundamental radica en inyectar vitalidad y autenticidad al proceso de aprendizaje, utilizando la potencia narrativa y visual del cine para la inmersión cultural y lingüística.

3. *Metodología:*

Este manual adopta un *enfoque comunicativo*, priorizando el desarrollo de habilidades lingüísticas aplicadas en contextos prácticos y auténticos. Se destaca en el apartado dedicado a las “destrezas comunicativas”, donde se enfoca en la comprensión y expresión oral y escrita, así como en la interacción oral, con el propósito de capacitar a los estudiantes para participar activamente en intercambios significativos en español. Este énfasis se complementa con el apartado de “funciones”, que cubre una amplia gama de competencias, desde la descripción de objetos y personas hasta la expresión de sentimientos y opiniones. Además, el manual implica a los alumnos en la adquisición de habilidades específicas, como dar consejos, narrar historias y redactar cartas informales, entre otras destrezas clave. Al vincular los contenidos con situaciones de la vida real, se facilita una inmersión más profunda en el idioma, equipando a los estudiantes para desenvolverse en diversos contextos de comunicación en español.

4. Organización de la materia:

El manual se estructura en 12 fichas didácticas, cada una diseñada para abordar una película específica. Cada ficha, con una dedicación singular, constituye una unidad didáctica que abarca actividades para maximizar el aprendizaje de español en las fases pre, durante y post visionado de la obra cinematográfica correspondiente. En la fase inicial, denominada “antes de la película”, se ofrece una ficha técnica que abarca todos los datos fundamentales de la obra cinematográfica, acompañada de una inmersión previa al tema de la película. Además, se proponen tareas destinadas a abordar el vocabulario que surgirá posteriormente en la trama cinematográfica. La segunda fase “durante la película” plantea preguntas sobre los personajes y la trama, proporcionando al estudiante un marco conceptual previo que orienta su atención hacia aspectos clave de la narrativa. En la fase final, titulada “después de la película”, se orienta la atención hacia el fortalecimiento de habilidades comunicativas. En este contexto, se presentan actividades concretas que se enfocan en la producción, tanto oral como escrita, utilizando escenas, argumentos o personajes de la película como punto de partida (PEI, 2009: 5).

Película	País	Fecha de Estreno	Niveles
<i>La Zona</i>	España/México	2007	A2
<i>Planta cuarta</i>	España	2003	A2
<i>Lista de espera</i>	Cuba	2000	A2
<i>El hijo de la novia</i>	Argentina	2001	B1
<i>El laberinto del fauno</i>	España/México	2006	B1
<i>Tapas</i>	España	2005	B1
<i>El Lobo</i>	España	2004	B2
<i>Todo sobre mi madre</i>	España	1999	B2
<i>Juana la Loca</i>	España	2001	B2
<i>Los amantes del Círculo Polar</i>	España	1998	C1
<i>Mar adentro</i>	España	2004	C1
<i>Machuca</i>	Chile	2004	C1

Tabla 9: Películas seleccionadas de Clase de Cine

Análisis de contenido

1. *Contenido gramatical:*

En el manual, se observa una marcada carencia de actividades para abordar aspectos gramaticales; en cambio, las propuestas se centran predominantemente en el desarrollo de las cuatro destrezas fundamentales del lenguaje.

2. *Contenido de léxico:*

Dentro del compendio léxico de este manual, se ofrecen tareas lúdicas para abordar el vocabulario que aparecerá durante la proyección cinematográfica. Este repertorio abarca diversas temáticas, que se describen a continuación:

Película	Léxico
<i>La Zona</i>	- Léxico para describir la ciudad - Vocabulario relacionado con la delincuencia - Expresiones típicamente mexicanas
<i>Planta cuarta</i>	- Vocabulario médico - Expresiones de los adolescentes en España - Vocabulario para describir la personalidad
<i>Lista de espera</i>	- Vocabulario cubano - Vocabulario relacionado con los viajes y los medios de transporte
<i>El hijo de la novia</i>	- Las relaciones personales y familiares - Expresiones típicamente argentinas
<i>El laberinto del fauno</i>	- Vocabulario relacionado con los cuentos de hadas
<i>Tapas</i>	- Expresiones coloquiales y vulgares
<i>El Lobo</i>	- Vocabulario relacionado con el terrorismo
<i>Todo sobre mi madre</i>	- Vocabulario relacionado con la medicina
<i>Juana la Loca</i>	- Vocabulario relacionado con la familia - Hechos históricos - Expresiones relacionadas con los sentimientos
<i>Los amantes del Círculo Polar</i>	- Vocabulario cinematográfico
<i>Mar adentro</i>	- Lenguaje poético - Rasgos de la personalidad - Relaciones humanas - Expresiones para mostrar acuerdo/desacuerdo
<i>Machuca</i>	- Expresiones típicamente chilenas

Tabla 10: Léxico en *Clase de Cine* (2009: 7)

3. *Compresión oral:*

Este manual demuestra un enfoque claro hacia el desarrollo de la comprensión oral. Las actividades diseñadas para este fin permiten a los estudiantes sumergirse en diálogos auténticos y diferentes acentos regionales, lo que enriquece significativamente su *input* auditivo. Además, esta exposición a una amplia variedad de registros lingüísticos en contextos cotidianos no solo mejora la comprensión, sino que también facilita la familiarización con la diversidad del lenguaje en situaciones reales de comunicación.

4. *Comprensión escrita:*

El manual propone una serie de actividades enfocadas en fortalecer la competencia en comprensión escrita, estructuradas en diversas etapas. Comienza con la identificación de vocabulario clave dentro del contexto del fragmento cinematográfico, lo que permite a los estudiantes familiarizarse con términos específicos. A continuación, se incluyen preguntas de comprensión que van desde aspectos superficiales hasta interpretaciones más profundas, promoviendo la reflexión crítica y el análisis contextual.

5. *Expresión oral:*

En el ámbito de la expresión oral, el manual incorpora actividades que utilizan escenas clave de películas para fomentar la conversación entre los estudiantes. La selección de películas culturalmente relevantes enriquece las discusiones, proporcionando un contexto auténtico que permite explorar diversas perspectivas y expresiones lingüísticas propias del mundo hispanohablante.

6. *Expresión escrita:*

La expresión escrita se ve favorecida por actividades que implican la redacción de análisis críticos o la continuación de la historia a partir de escenas específicas de las películas. Esta interacción entre imagen y palabra fomenta la creatividad y la originalidad en la escritura, al mismo tiempo que potencia las habilidades de argumentación y la estructuración textual. Además, permite a los estudiantes practicar el uso del lenguaje en contextos narrativos, mejorando su capacidad para expresar ideas de manera clara y coherente.

7. *Conocimiento sociocultural:*

Los conocimientos socioculturales, pilares fundamentales para una comprensión integral del español, encuentran su lugar en el apartado dedicado a las *referencias*

culturales del manual. Los temas tratados en este segmento son diversos, como se ejemplifica a continuación:

Película	Referencias culturales
<i>La Zona</i>	- Las diferencias sociales - El miedo y la violencia
<i>Planta cuarta</i>	- La amistad y las relaciones interpersonales - Las enfermedades
<i>Lista de espera</i>	- La vida en Cuba - Las relaciones humanas
<i>El hijo de la novia</i>	- Los enfermos de Alzheimer - La realidad socioeconómica argentina - Los conflictos familiares
<i>El laberinto del fauno</i>	- La Guerra Civil y la posguerra española
<i>Tapas</i>	- La realidad de los barrios periféricos
<i>El Lobo</i>	- Los Premios Goya del cine español - La realidad sociopolítica en el País Vasco - El grupo terrorista ETA
<i>Todo sobre mi madre</i>	- El cine de Almodóvar - La donación de órganos - Las relaciones interpersonales
<i>Juana la Loca</i>	- Historia de España y Europa - Juana la Loca y su época
<i>Los amantes del Círculo Polar</i>	- Las relaciones interpersonales - El cine
<i>Mar adentro</i>	- La eutanasia - La figura de Ramón Sampedro - La diversidad lingüística en España
<i>Machuca</i>	- Los conflictos entre clases sociales - La dictadura chilena

Tabla 11: Conocimientos socioculturales en *Clase de Cine* (2009: 7)

Cada uno de estos temas se vincula con aspectos fundamentales de la realidad social, política, histórica y cultural, proporcionando a los estudiantes una visión integral y crítica de los contextos en los que se desarrollan las historias presentadas.

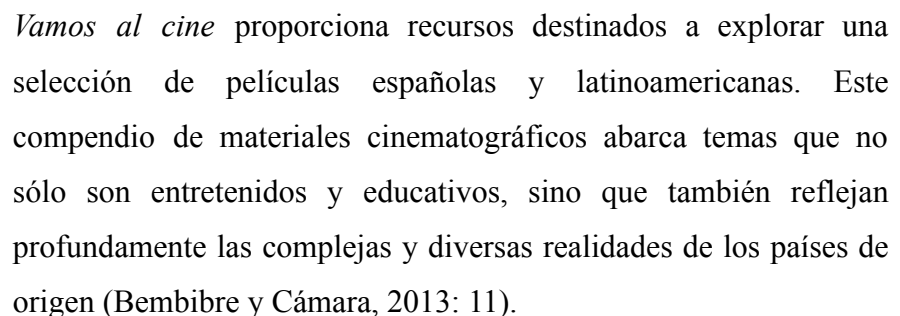
8. *Variedad lingüística:*

En el proceso de selección del corpus cinematográfico, compuesto por un total de doce películas, se han aplicado criterios para asegurar una representación equitativa

Por otro lado, esta variedad se refleja también en la presentación de los léxicos abordados. Desde expresiones típicamente mexicanas hasta el habla coloquial de los adolescentes en España, pasando por el singular vocabulario cubano, las expresiones características de Argentina y Chile, y hasta las expresiones coloquiales y vulgares, el corpus ofrece un amplio abanico de registros lingüísticos que enriquecen de manera significativa el aprendizaje del español en su complejidad y diversidad.

Aunque *Clase de cine* no tiene como objetivo principal establecer una interconexión entre la literatura y el cine, es relevante señalar la inclusión de dos adaptaciones cinematográficas dentro de su estructura: *La Zona*, basada en un relato de Lucía Santullo; y *Planta cuatro*, inspirada en la obra teatral de Albert Espinosa. Estas adaptaciones sugieren una posible intersección entre el cine y la literatura, pero el manual no explora de manera explícita este vínculo.

4.4.1.3. *Vamos al Cine*



Descripción externa del manual

1. Título: *Vamos al cine - artículos y actividades para el trabajo con películas en la clase de español*
2. Autor/es: Cecilia Bembibre y Noemí Cámara
3. Editorial: Edinumen
4. Fecha de edición: 2013
5. Material: este volumen se distribuye en dos formatos, un libro impreso y un libro electrónico.

Descripción interna del manual

1. *Adecuación de niveles:*

Este libro ha sido elaborado con la consideración de aquellos estudiantes que ya han adquirido conocimientos de español equiparables a un nivel B1/C2 del MCER.

2. *Objetivos generales:*

El manual se concibe con el objetivo de desafiar los estereotipos, motivando a los lectores a explorar y comprender profundamente la rica diversidad cultural de las comunidades hispanohablantes. Su propósito trasciende la simple adquisición de competencias lingüísticas, ya que busca fomentar una reflexión comparativa entre las culturas hispanas y la cultura propia del lector, a la par que promueve el desarrollo de la comunicación oral (Bembibre y Cámara, 2013: 7).

3. *Metodología:*

Al adentrarnos en este compendio, se revela una clara intención de acercar a los estudiantes al uso auténtico del idioma, especialmente a través de situaciones comunicativas reales presentadas en fragmentos cinematográficos. Esta observación sugiere que el manual promueve un modelo pedagógico centrado en la comunicación, donde el énfasis se coloca en la aplicación activa del idioma en contextos cotidianos. Por otro lado, tal enfoque se refleja también en la enseñanza de la gramática, la cual se presenta de manera implícita, integrándose en contextos genuinos. Al contextualizar las estructuras lingüísticas, se busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de aplicar de forma práctica lo aprendido, favoreciendo un aprendizaje más funcional y alineado con las necesidades reales de comunicación.

4. *Organización de la materia:*

Vamos al cine ofrece una guía para la apreciación cinematográfica en el aula basada

en una selección de 12 películas en español. Las guías de visionado abarcan secciones como “5 cosas sobre la película”, “Sinopsis”, “Los personajes”, “Fichas culturales”, “¡Qué interesante!”, “El consejo”, “Vocabulario”, “Antes de ver este segmento”, “Mientras ves este segmento”, “Después de ver este segmento”. Cada sección invita a los lectores a profundizar en el argumento de la película, enriqueciendo la experiencia con actividades que promueven una comprensión global de cada obra presentada.

Entre este material didáctico se encuentran películas como *Chico y Rita* (España, 2010), *El hijo de la novia* (Argentina, 2001), *El orfanato* (España/México, 2007), *El secreto de sus ojos* (Argentina, 2009), *Los colores de la montaña* (Colombia, 2010), *Machuca* (Chile, 2004), *Mar adentro* (España, 2004), *Miss Bala* (México, 2019), *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (España, 1988), *También la lluvia* (España/Bolivia, 2010), *Un cuento chino* (España/Argentina, 2011) y *Volver* (España, 2006).

Análisis de contenido

1. Contenido gramatical:

Este manual aborda de manera limitada la gramática, reservando la inclusión de ejercicios gramaticales a solo cuatro de las doce películas. Por ejemplo, en *El hijo de la novia* se destaca el uso del subjuntivo; *Mar adentro* aborda el uso del subjuntivo y los tiempos verbales del pretérito perfecto, pretérito imperfecto y pretérito perfecto; *Miss Bala* presenta el uso del imperativo y su conjugación; y *También la lluvia* aborda el tiempo del pasado. Estos aspectos gramaticales se revelan de forma implícita, integrados en auténticos contextos comunicativos y situaciones cotidianas presentadas a lo largo de las actividades. En lugar de proporcionar explicaciones abstractas y normativas, el manual opta por una inmersión más sutil y contextualizada, invitando a los estudiantes a identificar patrones gramaticales en las interacciones y escenarios presentados en las películas.

2. Contenido de léxico:

Cada unidad de este libro de texto presenta vocabularios específicos vinculados a las películas seleccionadas, estableciendo una conexión directa entre el contenido audiovisual y el aprendizaje léxico. Los contenidos se detallan de la siguiente manera:

Película	Vocabulario
<i>Chico y Rita</i>	Adjetivos para describir gente; El español de Cuba; Expresiones coloquiales; Las emociones; Los instrumentos musicales
<i>El hijo de la novia</i>	Expresiones coloquiales; La boda; Trabajos y profesiones
<i>El orfanato</i>	Adjetivos para describir lugares; El español de España; Expresiones con <i>quedar</i> ; La casa; Topografía
<i>El secreto de sus ojos</i>	El derecho y el juzgado; El español de Argentina; Los géneros cinematográficos; Refranes y frases populares con <i>ojos</i>
<i>Los colores de la montaña</i>	Adjetivos para describir gente y lugares; El español de Colombia; El fútbol
<i>Machuca</i>	Adjetivos para describir gente y lugares; El español de Chile; Expresiones coloquiales; La educación / la escuela
<i>Mar adentro</i>	Adjetivos para describir gente; El español de España; Expresiones con <i>pena</i> ; Los utensilios de cocina; La decoración urbana
<i>Miss Bala</i>	El aeropuerto y los viajes; El español de México; El <i>spanglish</i> ; Las emociones
<i>Mujeres al borde de un ataque de nervios</i>	Expresiones con <i>tener</i> ; Los elementos de una película; Platos típicos españoles
<i>También la lluvia</i>	Adjetivos para describir gente; El dinero (registro informal); Expresiones coloquiales; Protestas y manifestaciones
<i>Un cuento chino</i>	Adjetivos para describir personas; El español de Argentina; Oficinas diplomáticas; Tiendas especializadas
<i>Volver</i>	El cine; Expresiones con <i> echar</i> ; Los dulces españoles

Tabla 12: Léxico en *Vamos al Cine* (2013: 13-14)

Los contenidos léxicos presentes en las películas mencionadas abarcan una amplia gama de dominios temáticos y contextuales que enriquecen el aprendizaje del español. Estos incluyen la descripción de personas y lugares, así como temas prácticos y profesionales como el ámbito jurídico, los viajes, las profesiones y la educación, proporcionando una visión integral del idioma en contextos diversos. Además, el material incluye un enfoque particular en las variaciones regionales del

español, destacando las diferencias entre el español de Cuba, Argentina, México, Chile y España, lo que proporciona una rica inmersión en los registros y giros propios de cada país. Este aspecto es esencial para los estudiantes que buscan una comprensión más profunda del idioma en sus distintos contextos socioculturales. Otro aspecto relevante es la inclusión de expresiones coloquiales y modismos, que son fundamentales para comprender y participar en conversaciones informales.

Por otro lado, este manual incluye un apartado dedicado exclusivamente a la presentación de léxico, con una selección de palabras y expresiones clave de cada segmento, diseñado para abordar los posibles desafíos lingüísticos que los estudiantes puedan enfrentar. Además, en la sección titulada “Después de ver este segmento”, se ofrecen actividades que amplían el vocabulario, explorando términos adicionales relacionados con la película.

3. *Comprensión oral:*

En el apartado “Mientras ves este segmento”, se presentan actividades diseñadas para potenciar la comprensión oral. Estas actividades están estructuradas para llevarse a cabo de manera sincrónica con la visualización de escenas específicas de la película. Este enfoque busca intensificar la inmersión auditiva de los estudiantes, permitiendo así una comprensión más profunda y contextualizada de los diálogos, la entonación y otros elementos auditivos.

4. *Comprensión escrita:*

En lo que respecta a la comprensión escrita, podemos encontrar en el manual numerosos ejercicios dentro de los apartados “5 cosas sobre la película”, “Sinopsis”, “Los personajes” y “¡Qué interesante!”. En estas secciones, se presentan artículos escritos, constituyendo un desafío estimulante que demanda la habilidad de comprensión escrita por parte de los estudiantes. La inclusión de textos escritos en estos segmentos enriquece la experiencia de aprendizaje al ofrecer una diversidad de estímulos cognitivos que promueven un entendimiento más profundo de la película y sus elementos asociados.

5. *Expresión oral:*

Tanto en el apartado “Antes de ver este segmento” como en “Después de ver este segmento”, se plantean preguntas pertinentes acerca de la película a proyectar, y queda patente que el objetivo subyacente es el desarrollo de la expresión oral de los aprendices. Estas secciones actúan como un catalizador para fomentar la

participación activa de los estudiantes, brindándoles la oportunidad de articular sus pensamientos, opiniones y reacciones en relación con el contenido cinematográfico.

6. *Expresión escrita:*

En la sección “Después de este segmento”, se encuentran diversas actividades para desarrollar la expresión escrita de los estudiantes. Estas actividades se centran principalmente en dos formas de presentación: invitar a los alumnos a expresar sus opiniones o comentarios sobre la película proyectada y estimular su creatividad al proponer la creación de finales alternativos.

7. *Conocimiento sociocultural:*

Como uno de los objetivos centrales de este libro de texto es potenciar la competencia sociocultural de los estudiantes a través del visionado de las películas, el manual presenta una serie de conocimientos socioculturales relacionados con los temas tratados en cada obra. Dichos contenidos se presentan en cada unidad a través de películas que incluyen información sobre:

- *Chico y Rita*: aspectos representativos de la cultura cubana; el español y su acento característico; la figura del músico Bebo Valdés; la ciudad de La Habana; y la influencia de la música y el jazz cubano.
- *El hijo de la novia*: la ciudad de Buenos Aires y su gente; el impacto del mal de Alzheimer; el poeta Baldomero Fernández Moreno; la figura de El Zorro; la historia y receta del tiramisú; y la ley de divorcio en Argentina.
- *El orfanato*: la actriz Geraldine Chaplin; la ley de protección a la infancia en España; la región de Asturias; y las casas de indios.
- *El secreto de sus ojos*: Argentina en 1974 y el legado de Perón; el cineasta Juan José Campanella; la expresión “che”; la técnica de filmación sin cortes; los actores Ricardo Darín y Soledad Villamil; y la pasión de los argentinos por el fútbol.
- *Los colores de la montaña*: Colombia y su contexto sociopolítico; el conflicto armado en el país; el español antioqueño o paisa; la riqueza de la artesanía colombiana; y el sistema educativo en Colombia.
- *Machuca*: el Llanero Solitario y su influencia cultural; el sistema educativo en Chile; la tradición de la once, la merienda chilena; los años setenta en Chile y su contexto político; Salvador Allende y su legado; y la ciudad de

Santiago de Chile.

- *Mar adentro*: el actor Javier Bardem y su trayectoria; la gastronomía española y sus tradiciones culinarias; la región de Galicia y su cultura; las variantes del español en España; y los idiomas oficiales de España.
- *Miss Bala*: la relación entre belleza y narcotráfico en la sociedad mexicana; el cineasta Gerardo Naranjo y su estilo cinematográfico; el escudo de Baja California y su simbolismo; el fenómeno del *spanglish* en la región; la cultura y geografía de Baja California; los concursos de belleza en México y su impacto cultural; y la violencia en México.
- *Mujeres al borde de un ataque de nervios*: el papel del doblaje en el cine español; la historia y receta del gazpacho; la movida madrileña y su influencia cultural; la familia de Pedro Almodóvar y su impacto en el cine contemporáneo; las viviendas tradicionales en España y sus características arquitectónicas; la ciudad de Madrid como centro cultural y urbano en España.
- *También la lluvia*: Bolivia y su contexto social y político; la figura histórica de Cristóbal Colón y su relación con el pueblo taíno; el actor Gael García Bernal y su contribución al cine latinoamericano; la guerra del agua en Bolivia como conflicto social y ambiental; la obra de Bartolomé de las Casas y su defensa de los derechos de los pueblos indígenas en América.
- *Un cuento chino*: el voseo como característica del español rioplatense; la comunidad chino-argentina y su integración en la sociedad; la gastronomía argentina y su diversidad culinaria; el conflicto de las Islas Malvinas y su impacto histórico y político.
- *Volver*: el uso del artículo frente al nombre de pila en el español coloquial; el barrio de Vallecas en Madrid y su identidad popular; la región de Castilla-La Mancha y sus tradiciones culturales; los dulces manchegos y su importancia gastronómica; la colaboración cinematográfica de Pedro Almodóvar y Penélope Cruz.

Las temáticas abordadas incluyen aspectos históricos, geográficos, políticos y culturales específicos de diferentes países hispanohablantes, lo que permite a los estudiantes acceder a una visión multifacética del mundo. Estos contenidos

socioculturales no solo enriquecen el aprendizaje del idioma, sino que permiten a los estudiantes una inmersión en los matices culturales de diferentes países, facilitando una comprensión integral de los contextos sociales y políticos que configuran la lengua y la identidad de los hispanohablantes.

8. *Variedad lingüística:*

Vamos al cine ha optado por una selección de películas, abarcando producciones cinematográficas de España, México, Argentina, Bolivia, Colombia y Chile. La elección de películas provenientes de contextos lingüísticos diversos permite a los estudiantes familiarizarse con una gama amplia de acentos, modismos y particularidades idiomáticas, enriqueciendo así su competencia lingüística de manera significativa.

Durante el análisis de las películas seleccionadas, se observa una atención a los diálogos y expresiones lingüísticas propias de cada región. Los personajes de las películas hablan de manera auténtica, reflejando las peculiaridades lingüísticas propias de sus lugares de origen. Esto proporciona una exposición a la diversidad de términos, giros idiomáticos y construcciones gramaticales que caracterizan las distintas variantes del español.

Observaciones

El manual exhibe una selección de fragmentos filmicos provenientes del vasto ámbito hispano, caracterizados por una diversidad lingüística que abarca distintos registros y modos de expresión. Sin embargo, no encontramos ningún rastro de un referente literario en este libro, y lo único que puede tener la más mínima relación con la literatura es la introducción al poeta argentino Baldomero Fernández Moreno.

Por otro lado, la clasificación de los niveles en cada obra cinematográfica deja mucho que desear, careciendo de la claridad necesaria para guiar de manera efectiva a los docentes en la evaluación del nivel apropiado. Asimismo, se echa en falta una guía que oriente la valoración adecuada de las actividades propuestas en el manual. En consecuencia, se impone la necesidad de que los educadores realicen una minuciosa revisión de los materiales cinematográficos y las actividades con anterioridad a su aplicación en el aula, con el fin de garantizar una implementación pedagógica precisa y efectiva.

4.4.1.4. *Cine Hispanohablante*



Este material didáctico está diseñado para estudiantes universitarios de español en China, en particular para el curso centrado en la apreciación del cine y la televisión españoles. Hasta el momento, el *Cine Hispanohablante* ha experimentado dos entregas, siendo la inicial lanzada al público en el año 2014 y la posterior en 2022. La segunda versión se presenta en dos tomos, si bien, al momento de desarrollar el presente trabajo, el segundo volumen aún no ha visto la luz, razón por la cual se centrará exclusivamente en el análisis del primero.

Descripción externa del manual

1. Título: *Cine hispanohablante - viendo, escuchando, hablando*
2. Autor/es: Caiyan Fu y Lixing Wang
3. Editorial: Peking University Press
4. Fecha de edición: 2014 (primera versión), 2022 (segunda versión)
5. Material: existe un libro impreso de la primera edición y dos libros impresos de la segunda edición.

Descripción interna del manual

1. *Adecuación de niveles:*

En la primera edición de este manual, se observa una ausencia de una delimitación respecto al nivel al cual se dirige. No obstante, en la segunda edición, se ha precisado que su público objetivo son estudiantes de lengua española matriculados en cursos universitarios superiores o individuos con competencia lingüística de nivel intermedio y avanzado.

2. *Objetivos generales:*

Este libro de texto tiene como objetivo principal perfeccionar las destrezas audiovisuales y orales de los estudiantes sinohablantes de español mediante la presentación de escenarios realistas y el uso de un lenguaje auténtico. A través de esta aproximación, los estudiantes no solo mejoran su competencia lingüística, sino que también se sumergen en elementos culturales relevantes a través de la cinematografía. Esta metodología ofrece una comprensión más profunda y matizada de España y de otros países de habla hispana, permitiendo a los

estudiantes acceder a contextos socioculturales complejos y enriquecer su aprendizaje de manera integral (Fu, 2014: 1).

3. Metodología:

Este manual se inclina en gran medida hacia una *enseñanza tradicional*, lo que se refleja en el gran número de actividades diseñadas para facilitar el aprendizaje, tales como ejercicios de rellenar los espacios en blanco, la introducción de una amplia lista de palabras y expresiones, extensos ejercicios de lectura, traducciones al chino del contenido del libro y la obligación de recitar y memorizar expresiones clásicas provenientes de las películas estudiadas.

Sin embargo, a pesar del aparente protagonismo de la metodología tradicional, un análisis más detenido desvela de manera clara las huellas de otras dos corrientes metodológicas: el *enfoque cooperativo* y el *enfoque natural*. La primera se observa en los ejercicios de debate en parejas o en pequeños grupos, donde se destacan la sinergia de ideas y la colaboración de equipos. Por otro lado, el enfoque natural se refleja en los ejercicios de preguntas y respuestas diseñados para fomentar la comunicación, así como en las actividades de doblaje de fragmentos cinematográficos y la ejecución de breves representaciones teatrales.

4. Organización de la materia:

Ambas versiones de este manual abarcan diversas secciones fundamentales en cuanto al diseño estructural del contenido: *información general de la película*, *comprensión audiovisual de la película*, *conocimiento del idioma y de la cultura y actividades postvisionadas* (Fu, 2014: 1).

En la primera edición, se ha llevado a cabo una selección de ocho películas originales en español, cada una de ellas abordando temáticas diversas, tales como *Voces inocentes* (México y Puerto Rico, 2004), *El orfanato* (España, 2007), *El laberinto del Fauno* (España y México, 2006), *Volver* (España, 2006), *Camino* (España, 2008), *Celda 211* (España, 2009), *Mar adentro* (España, 2004) y *El secreto de sus ojos* (España y Argentina, 2009).

La segunda edición, por su parte, presenta un total de 16 unidades, distribuidas en 8 películas por volumen. En el primer volumen de esta edición, además de las dos películas conservadas de la primera edición, se incluyen otras seis películas: *Coco* (México, 2017), *La noche de 12 años* (Uruguay, 2018), *La boda de Rosa* (España, 2020), *Conducta* (Cuba, 2014), *Campeones* (España, 2018), *Contratiempo* (España,

2017), *Volver* (España, 2006) y *El secreto de sus ojos* (España y Argentina, 2009).

Análisis de contenido

1. *Contenido gramatical:*

En la segunda edición, se aborda de manera detallada el fenómeno del uso del voseo en ciertos países latinoamericanos. No obstante, carece de actividades o ejercicios destinados a los aspectos gramaticales en ambas ediciones de este manual.

2. *Contenido de léxico:*

El manual demuestra claramente la importancia del desarrollo del vocabulario en el proceso de aprendizaje, ya que cada unidad contiene ejercicios diseñados para aumentar el repertorio de vocabulario del alumno. Además, en la sección de *conocimiento del idioma y de la cultura* se ofrece un glosario de vocabularios y expresiones que abarca desde la identificación de términos clave en escenas de películas hasta la aplicación contextual de expresiones relacionadas con el contenido de la película.

3. *Compresión oral y escrita*

En la sección “Dictado de unos fragmentos de la película” de cada unidad, se proponen varias actividades de comprensión oral. Estos ejercicios están diseñados para que los alumnos comprendan en detalle los diálogos, eventos y situaciones clave que aparecen en la película pertinente.

En cuanto a la comprensión escrita, cada unidad cuenta con actividades ligadas a los textos que se exponen en las secciones “Antes de ver la película” y “Notas de cultura”. Estos ejercicios siguen la estructura típica de un ejercicio tradicional de comprensión lectora, en el que se presenta un material de lectura y luego se pide a los alumnos que respondan a preguntas relacionadas con dicho material.

4. *Expresión oral y escrita:*

La expresión oral del presente manual se manifiesta en animar a los alumnos a participar en procesos comunicativos, ya sea mediante la interacción en clase o la participación en debates con sus compañeros sobre temas relevantes.

Sin embargo, se observa una omisión en cuanto a la expresión escrita, dado que ninguna sección de este manual incorpora actividades o ejercicios diseñados para abordar los aspectos inherentes a la destreza escrita.

5. *Conocimiento sociocultural:*

La exposición de los conocimientos socioculturales constituye uno de los pilares fundamentales de este manual. Este principio se manifiesta de manera destacada en las secciones “Comprensión audiovisual de la película” y “Notas de cultura”, donde se despliegan abundantes contenidos socioculturales estrechamente vinculados con las obras cinematográficas relevantes.

6. *Variedad lingüística:*

Las películas seleccionadas para ambas ediciones se han realizado teniendo en cuenta la diversidad lingüística. Aunque mayormente compuesta por obras cinematográficas de origen español, la selección se distingue por la inclusión de recursos filmicos provenientes de diversos países, como México, Cuba, Argentina y Uruguay. De esta manera, se brinda a los estudiantes una rica diversidad de acentos, variados usos de la lengua, así como la manifestación de distintas palabras y expresiones singulares. Además, las secciones del manual tituladas “Antes de ver la película” y “Notas de cultura” sirven como portal hacia una inmersión profunda en los contextos culturales de estos países, lo que fomenta el desarrollo de una competencia intercultural más amplia y profunda entre los estudiantes.

Observaciones

Este manual, concebido en la tierra de China, exhibe una singularidad notable en comparación con los manuales publicados por editoriales españolas. En una exploración inicial, se observa con claridad que este compendio de enseñanza del español traza sus propias pautas, desvinculándose por completo de referencias al MCER o al PCIC. En segundo término, en lo que respecta a la selección del material, los editores del presente manual enfatizan los rasgos compartidos de las películas elegidas. Más allá de la pureza de la pronunciación y la autenticidad del lenguaje, subrayan la salubridad del contenido cinematográfico, destacando que las obras seleccionadas encarnan la dignidad y la fortaleza inherentes a la humanidad. Este énfasis en la norma ética es un reflejo de los códigos y leyes morales de China, lo que nos lleva a la censura china de las producciones cinematográficas y televisivas, que se explicará detalladamente en el diseño posterior del curso.

Según las afirmaciones de los autores Fu y Wang (2022: 1), este compendio ha sido confeccionado para satisfacer las necesidades de estudiantes universitarios matriculados en

cursos superiores de español. La disposición estructural sigue una progresión gradual, permitiendo que los estudiantes se sumerjan inicialmente en contenidos más accesibles antes de abordar los aspectos más desafiantes. No obstante, cabe señalar que el libro no proporciona una definición del nivel específico al que se dirige cada obra cinematográfica, lo que impone al docente la responsabilidad de realizar un juicio minucioso por sí mismo antes de incorporar dicho material en el proceso educativo.

En un análisis más detenido, se advierte que el presente manual tampoco abarca ningún aspecto literario, pero sorprendentemente podemos identificar tres películas adaptadas de obras literarias. La primera es *Celda 211*, basada en la novela homónima de Francisco Pérez Gandul. La segunda, titulada *La noche de 12 años*, es una adaptación del libro *Memorias del calabozo* de Mauricio Rosencof y Eleuterio Fernández Huidobro. Por último, *El secreto de sus ojos* se basa en la novela *La pregunta de sus ojos* de Eduardo Sacheri.

4.4.1.5. Conclusiones del análisis

Al examinar detalladamente los manuales de español que incorporan materiales cinematográficos, se desprenden varias conclusiones basadas en algunos de los puntos de análisis considerados.

En primer lugar, respecto a los niveles de competencia lingüística, se constata que la mayoría de los manuales de español se concentran en los niveles comprendidos entre B1 y C2. Sin embargo, se observa una notoria escasez de materiales destinados a los niveles iniciales, lo cual configura una brecha considerable en la oferta didáctica. Esta carencia de recursos audiovisuales en los niveles iniciales puede ser atribuida, en parte, a la complejidad de los temas tratados en dichos recursos, los cuales podrían presentar diálogos o situaciones que requieren un nivel más avanzado de comprensión por parte de los aprendices. Asimismo, es posible que la disponibilidad de materiales audiovisuales destinados a principiantes en español sea limitada, siendo la producción de recursos de calidad adaptados a los niveles inferiores menos frecuente o prioritaria en comparación con niveles superiores. Sea cual sea el motivo, se evidencia la necesidad de dirigir especial atención a la incorporación y selección de recursos cinematográficos y televisivos destinados a alumnos de nivel inicial. Esta necesidad se fundamenta, en primer lugar, en la capacidad inherente de los elementos visuales y auditivos para simplificar la comprensión de conceptos que podrían resultar difíciles de entender a través de otros medios. En

segundo lugar, dichos recursos audiovisuales no solo despiertan y estimulan los sentidos, sino que también ostentan la capacidad de cautivar la atención, avivando la motivación y el interés de los alumnos de una manera que los métodos tradicionales de enseñanza no logran alcanzar.

En segundo lugar, en relación con los objetivos generales, los manuales delinear principalmente el desarrollo y la mejora de habilidades como la comprensión oral, la expresión oral y el conocimiento sociocultural. Esta orientación, por ende, aborda no solo aspectos lingüísticos, sino también culturales, lo que permite una formación integral del aprendiz.

En tercer lugar, en lo que respecta a la metodología predominante, se observa que, a excepción del manual *Cine Hispanohablante* editado en China, que sigue un enfoque más tradicional, los demás manuales adoptan predominantemente el enfoque comunicativo como metodología principal para el diseño de actividades. Esta elección se fundamenta en la premisa de que el propósito esencial del aprendizaje de un idioma es lograr una comunicación efectiva. En este contexto, los enfoques tradicionales tienden a ser percibidos como menos dinámicos y menos eficaces en el desarrollo de habilidades comunicativas prácticas. No obstante, es crucial señalar que no existe un enfoque único que funcione para todos los estudiantes; de hecho, algunos pueden beneficiarse de la combinación de diversas metodologías en su proceso de aprendizaje.

En lo que respecta al tratamiento de contenidos lingüísticos, es importante señalar que, en lo que concierne a los elementos gramaticales, la mayoría de los manuales analizados aborda este aspecto de manera limitada. Esto evidencia, por un lado, una falta de profundización en dichos contenidos y, por otro, una ausencia de progresión gradual en su presentación. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, se observa una cobertura integral de otros aspectos lingüísticos. En primer lugar, destaca una notable riqueza léxica, con un enfoque claro en la expansión y diversificación del vocabulario. En segundo lugar, las cuatro destrezas fundamentales reciben un tratamiento exhaustivo, prestando especial atención a la comprensión y expresión oral. Asimismo, se identifica un desarrollo considerable de los conocimientos socioculturales, lo que refleja una comprensión profunda del contexto cultural del español. Finalmente, la mayoría de estos manuales incorpora de manera consciente la diversidad lingüística, al seleccionar películas de distintos países hispanohablantes, lo cual refuerza una perspectiva inclusiva y contextualizada.

En cuanto a los recursos cinematográficos y televisivos, en los cuatro manuales examinados se observa que todos los recursos de vídeo seleccionados pertenecen al ámbito cinematográfico, lo que evidencia la notable ausencia de material televisivo. Esta carencia podría vincularse a la aparente facilidad de presentar películas en comparación con series de televisión, cuya extensión total supera considerablemente la duración de las películas. Sin embargo, es importante señalar que la duración de un episodio televisivo es significativamente más corta que la de una película completa. Al incorporar elementos cinematográficos y televisivos en el aula de ELE, se suele hacer referencia a fragmentos de películas o series en lugar de proyectar las obras en su totalidad. De este modo, tanto las películas como las series televisivas se presentan como recursos pedagógicos viables.

Por último, en lo que respecta al aspecto literario, cabe destacar que estos manuales que promueven la incorporación de recreaciones filmicas en la enseñanza de ELE no persiguen la adquisición de competencias literarias en su propuesta didáctica. En cambio, su enfoque se centra principalmente en enriquecer los contenidos lingüísticos y socioculturales. Sin embargo, se observa una notable falta de atención a la interrelación entre los recursos audiovisuales y la literatura. Es precisamente en este contexto donde nuestra investigación se propone abordar y llenar dicho vacío.

4.4.2. Manuales de lectura en español utilizados en universidades chinas

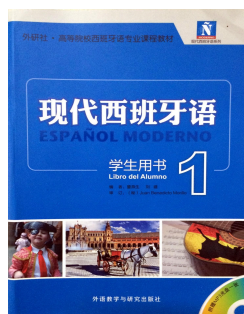
En esta sección, se realizará un análisis de los textos literarios incluidos en los manuales de lectura y literatura española y latinoamericana utilizados en las universidades chinas. El objetivo principal es, por un lado, identificar si las obras literarias contenidas en estos materiales cuentan con adaptaciones filmicas o televisivas; y por otro, vincular el curso de español propuesto con otras asignaturas ofrecidas en las universidades chinas. Para ello, en primer lugar, se procederá a identificar las adaptaciones cinematográficas y televisivas de las obras literarias presentes en los libros de texto empleados en otras asignaturas. Posteriormente, se priorizará su inclusión en el programa del curso de español, en el que se fusionarán los contenidos literarios con los elementos filmicos y televisivos. Con esta estrategia, buscamos asegurar que nuestro curso esté alineado con el plan curricular general en el contexto universitario chino. Es importante destacar que la metodología utilizada en el análisis que se presentará a continuación difiere de la aplicada en la evaluación de manuales de español con recursos cinematográficos. En este caso, se hará uso de plataformas específicas para localizar las adaptaciones cinematográficas y

televisivas pertinentes. Entre estas, destaca la base de datos “Cine y Literatura”, elaborada por Martínez-Salanova (2001), que recopila las películas inspiradas en obras de la literatura española desde 1900 hasta 2010. También se ha consultado la base de datos “Adaptaciones de la literatura española en el cine español”, desarrollada por la profesora Camarero Gómez (2006) y alojada en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, que cubre adaptaciones cinematográficas de la literatura española desde 1905 hasta 2013. Sin embargo, para obtener información sobre adaptaciones cinematográficas posteriores a 2013, adaptaciones televisivas españolas, así como adaptaciones en el cine y la televisión hispanoamericana, se ha observado una notable falta de corpus documentado. Frente a esta carencia, se ha recurrido a fuentes como la enciclopedia en línea Wikipedia y sitios web especializados en cine, como IMDb y Filmaffinity, que proporcionan información detallada sobre películas, series y documentales.

4.4.2.1. Análisis de las adaptaciones literarias en los manuales chinos

Es relevante señalar que cada adaptación cinematográfica o televisiva de una obra literaria puede presentarse en diferentes versiones: en blanco y negro o en color, muda o sonora, corta o larga, en formato de película o de serie de televisión. Independientemente de su formato, es importante dejar claro que los materiales didácticos seleccionados incluyan tanto elementos visuales como auditivos. Asimismo, cabe mencionar que algunas obras literarias hispanohablantes han sido adaptadas en distintos países debido a su popularidad, resultando en versiones audiovisuales que no están en español. Estas adaptaciones no serán incluidas en nuestro estudio, ya que uno de nuestros principales objetivos es emplear estos recursos para la enseñanza de ELE, en especial en las prácticas de comprensión y producción oral. Por consiguiente, las versiones cinematográficas y televisivas que analizamos a continuación corresponden exclusivamente a producciones sonoras en español. A continuación, se presenta una recopilación de los libros de texto que serán analizados en el marco de la presente investigación.

Español Moderno



Español Moderno, existen dos versiones que han sido editadas por Yansheng Dong y Jian Liu, las cuales ven la luz a través de la editorial china Foreign Language Teaching and Research Press. La primera versión consta de seis volúmenes, fue publicada

sucesivamente de 1999 a 2007; posteriormente, en 2011, los editores comenzaron a actualizar de nuevo estos manuales con el fin de satisfacer la creciente demanda de enseñanza del español en la nueva situación; así, tras más de tres años de investigación, redacción, pruebas y corrección, una nueva serie de libros de texto *-Libro del Alumno de Español Moderno-* se publicó finalmente en 2014, que desde entonces ha ido sustituyendo gradualmente a los anteriores manuales como la corriente principal. Este manual ha adquirido una relevancia al ser implementado en los programas académicos más exigentes, específicamente en los cursos principales intensivos de español en las instituciones universitarias chinas.

En cuanto a la metodología empleada en este libro de texto, como se ha mencionado en el capítulo 3.2 de este trabajo, se destaca un enfoque de carácter marcadamente tradicional o estructural. A pesar de que este manual no aborda de manera directa la literatura, su contenido didáctico hace referencia a diversas obras literarias, y de estas, cinco tienen versiones adaptadas al cine y la televisión.

Obras Literarias	Autores	Género	País	Años
<i>El conde Lucanor</i>	Don Juan Manuel	Cuento	España	Años 1330
<i>Don Quijote de la Mancha</i>	Miguel de Cervantes	Novela	España	1605, 1615
<i>Cuentos de la Alhambra</i>	Washington Irving	Relato	EEUU	1832
<i>Cien años de soledad</i>	Gabriel García Márquez	Novela	Colombia	1967
<i>Crónica de una muerte anunciada</i>	Gabriel García Márquez	Novela	Colombia	1981

Tabla 13: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Español Moderno*

Obras Literarias	Adaptaciones Fílmicas y Televisivas	Género	País	Fecha de Estreno
<i>El conde Lucanor</i>	<i>El retablo de Maese Pelos</i>	Animación	España	1976
	<i>Don Quijote de la Mancha</i>	Película	España	1947
	<i>Don Quijote cabalga de nuevo</i>	Película	España México	1972
	<i>Don Quijote de la Mancha</i>	Serie de TV	España	1978
	<i>El Quijote de Miguel de Cervantes</i>	Serie de TV	España	1991

<i>El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha</i>	<i>El caballero Don Quijote</i>	Película	España	2002
	<i>Los Lunnis y su amigo Don Quijote</i>	Película Animación	España	2005
	<i>Las locuras de Don Quijote</i>	Documental	España	2006
	<i>Las aventuras de Don Quijote</i>	Película Animación	España	2010
<i>Cuentos de la Alhambra</i>	<i>Cuentos de la Alhambra</i>	Película	España	1950, 1974
	<i>Ahmed, príncipe de la Alhambra</i>	Película Animación	España	1998
	<i>El Embrujo del Sur</i>	Animación	España	2003
	<i>El legado del moro</i>	Animación	España	2010
	<i>Cuentos de la Alhambra</i>	Animación	España	2017
<i>Cien años de soledad</i>	<i>Cien años de soledad</i>	Serie de TV	Colombia	2024
<i>Crónica de una muerte anunciada</i>	<i>Crónica de una muerte anunciada</i>	Película	Colombia	1987

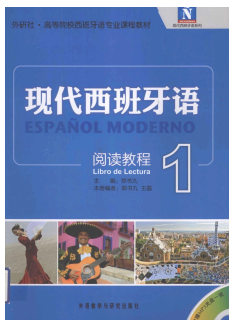
Tabla 14: Adaptaciones filmicas y televisivas en *Español Moderno*

Aquí me gustaría destacar algo en particular sobre *Don Quijote de la Mancha*, la célebre novela de Miguel de Cervantes, que se considera, sin duda, una de las obras más influyentes del Siglo de Oro y un ejemplo canónico de la literatura española. Atraídos por la renombrada notoriedad internacional y la fascinante historia que cuenta, esta obra ha sido objeto de múltiples adaptaciones cinematográficas y televisivas en diversas naciones, generando así una plétora de versiones que abarcan desde el doblaje al español hasta otras lenguas del mundo, y que transitan tanto por el formato mudo como por el sonoro, ya sea en la pantalla grande o en la televisión. Sin embargo, no todos estos recursos pueden ser utilizados por nosotros, ya que, por un lado, no todas estas películas o series de televisión están disponibles en lengua española; y por otro, en consonancia con la situación que afecta a numerosas novelas célebres, no existe ninguna adaptación del Quijote que sea auténticamente fiel a la obra original. Sobre este último aspecto, España (2007: 35) expone lo siguiente:

De entrada, la propia estructura de la novela, dispersa y llena de subtramas que se enfrentan a la concreción que es *sine qua non* en cualquier guión cinematográfico donde, a fin de no confundir al espectador, los personajes no han de ser muchos y sus peripecias deben estar muy bien imbricadas entre sí.

Así que, en el presente análisis, nos centramos específicamente en aquellas versiones presentadas en formato sonoro y en el idioma español, las cuales mantienen más o menos la fidelidad inherente a la propia obra literaria.

Español Moderno: libro de lectura



El *Libro de Lectura de Español Moderno*, compuesto por cuatro tomos, fue concebido y redactado entre los años 2012 y 2014 por el erudito chino Zheng Shujiu bajo la editorial Foreign Language Teaching and Research Press. Este recurso pedagógico fue diseñado para los cursos de lectura destinados a los estudiantes sinohablantes que cursan desde el primer hasta el tercer año en las especialidades de español en universidades chinas. La misión esencial de este libro de texto radica en sumergir a los estudiantes en una inmersión profunda de variado material lingüístico, con el fin de potenciar la acumulación léxica, ampliar la comprensión de los patrones lingüísticos y fortalecer las habilidades expresivas, tanto en el ámbito oral como en el escrito (Zheng, 2012: 1).

En cuanto a la selección de contenidos, el libro presenta una variada gama de géneros literarios, que incluyen fábulas, cuentos de hadas, novelas, poemas y obras teatrales, todos ellos provenientes de distintas regiones hispanohablantes. Esta diversidad no solo refleja la amplitud del mundo literario en lengua española, sino que también permite al estudiante explorar una amplia variedad de contextos culturales y estilos narrativos. Los textos se han organizado de manera progresiva, comenzando con materiales accesibles y comprensibles, adecuados para facilitar una introducción gradual al idioma y sus particularidades. A medida que avanzan en el manual, los estudiantes se enfrentan a obras de mayor complejidad, tanto en términos de vocabulario como de estructura, lo que contribuye a un aprendizaje integral y continuo.

Cabe mencionar que este manual trasciende la mera inclusión de textos originarios de los países hispanohablantes; en su lugar, se incorporan las *Fábulas* de Esopo y los *Cuentos infantiles* de los hermanos Grimm, así como algunas obras procedentes de naciones árabes, asiáticas, entre otras. Sin embargo, en el presente análisis, nos centramos exclusivamente en las obras literarias vinculadas a los países de habla hispana. Dentro de este selecto corpus, hemos identificado dos creaciones literarias que cuentan con adaptaciones cinematográficas.

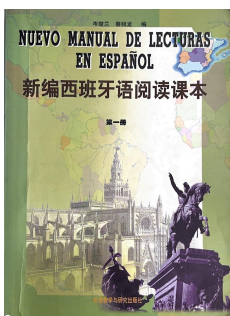
Obras Literarias	Autores	Género	País	Fecha de Publicación
<i>Hombre de la esquina rosada</i>	Jorge Luis Borges	Cuento	Argentina	1927
<i>Canción de Rachel</i>	Miguel Barnet	Novela	Cuba	1969

Tabla 15: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Libro de Lectura de Español Moderno*

Obras Literarias	Adaptaciones Fílmicas y Televisivas	Género	País	Fecha de Estreno
<i>Hombre de la esquina rosada</i>	<i>Hombre de la esquina rosada</i>	Película	Argentina	1962
	<i>Hombre de la esquina rosada</i> (El cuarto episodio de <i>Escrito de América</i>)	Película	España	1979
<i>Canción de Rachel</i>	<i>La bella del Alhambra</i>	Película	Cuba España	1989

Tabla 16: Adaptaciones fílmicas y televisivas en *Libro de Lectura de Español Moderno*

Nuevo Manual de Lecturas en Español



El *Nuevo Manual de Lecturas en Español* es un conjunto de cuatro volúmenes de libros de texto, diseñado para los cursos de lectura correspondientes al primer, segundo y tercer año de la carrera de español en universidades chinas. Este conjunto de libros fue publicado por la editorial Foreign Language Teaching and Research Press entre 1999 y 2000. Los volúmenes primero y segundo han sido editados por Cen Chulan y Cai Shaolong, y los volúmenes tercero y cuarto, por Li Duo. El propósito fundamental que impulsa este manual, según sus editores, radica en elevar la destreza en la comprensión lectora, enriquecer el repertorio léxico y profundizar el entendimiento sobre las naciones de habla hispana. Entre sus contenidos, se incluye una variedad de géneros literarios, desde cuentos y obras teatrales hasta novelas y biografías de figuras célebres. Además, se destaca la presencia de ensayos que exploran temas comerciales y económicos, así como cuestiones sociales contemporáneas (Cen, Cai y Li, 1999: en prólogo).

En términos metodológicos, el manual parece responder a las necesidades de los estudiantes de español en las universidades chinas, ofreciendo una inmersión cultural que

permita a los alumnos entender y analizar las realidades sociales, históricas y económicas de los países de habla hispana. Dentro de las obras presentadas en el manual, hemos identificado seis textos literarios que cuentan con adaptaciones cinematográficas y televisivas. Estas adaptaciones son:

Obras Literarias	Autores	Género	País	Fecha de Publicación
<i>El Lazarillo de Tormes</i>	Anónimo	Novela	España	1554
<i>Don Juan Tenorio</i>	José Zorrilla	Teatro	España	1844
<i>Marianela</i>	Benito Pérez Galdós	Novela	España	1878
<i>¡Adiós, cordera!</i>	Leopoldo Alas	Cuento	España	1893
<i>Don Segundo Sombra</i>	Ricardo Güiraldes	Novela	Argentina	1926
<i>Los gallinazos sin plumas</i>	Julio Ramón Ribeyro	Cuento	Perú	1955

Tabla 17: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Nuevo Manual de Lecturas en Español*

Obras Literarias	Adaptaciones Fílmicas y Televisivas	Género	País	Fecha de Estreno
<i>El Lazarillo de Tormes</i>	<i>El Lazarillo de Tormes</i>	Película	España	1959
	<i>Lázaro de Tormes</i>	Película	España	2001
	<i>El Lazarillo de Tormes</i>	Animación	España	2013
	<i>El Lazarillo de Tormes</i>	Serie de TV	España	2015
<i>Don Juan Tenorio</i>	<i>Don Juan Tenorio</i>	Película	Argentina	1949
	<i>Don Juan Tenorio</i>	Película	España	1952, 1966
<i>Marianela</i>	<i>Marianela</i>	Película	España	1940, 1972
	<i>Marianela</i>	Película	Argentina	1955
	<i>Marianela</i>	Serie de TV	México	1961
	<i>Flor y canela</i>	Serie de TV	México	1988
	<i>Marianela</i>	Telefilm	México	1993
<i>¡Adiós, cordera!</i>	<i>¡Adiós, cordera!</i>	Película	España	1969
<i>Don Segundo Sombra</i>	<i>Don Segundo Sombra</i>	Película	Argentina	1969
<i>Los gallinazos sin plumas</i>	<i>Caídos del cielo</i>	Película	Perú	1990

Tabla 18: Adaptaciones fílmicas y televisivas en *Nuevo Manual de Lecturas en Español*

Lectura en Español



Este manual, basado en los programas PECB (1998) y PECS (2000), está destinado a la enseñanza de lectura en español en entornos universitarios. Según Lu (2009: 3), la serie de cursos debe centrarse en mejorar la comprensión lectora, dominando métodos de lectura, ampliando el vocabulario, y fortaleciendo los conocimientos lingüísticos y culturales, con el fin de aumentar la velocidad y comprensión en una lengua extranjera.

Bajo esta premisa, *Lectura en Español*, publicado entre 2009 y 2010 por Shanghai Foreign Languages Education Press, consta de cuatro volúmenes destinados a los semestres segundo a quinto de cursos de lectura en español. El primer volumen busca cultivar el interés de los estudiantes mediante historias sencillas y atractivas. El segundo guía a los estudiantes para consolidar y ampliar sus conocimientos, abordando temas como cultura, costumbres, biografías y ciencia popular. El tercer volumen refuerza la comprensión y velocidad de lectura, seleccionando obras originales con temáticas diversas. El cuarto volumen se centra en fomentar el interés por la lectura de obras literarias españolas, presentando fragmentos selectos para proporcionar una comprensión perceptiva de la literatura española e hispanoamericana y mejorar el nivel de lectura (Lu, 2009: 4). Al analizar las adaptaciones cinematográficas y televisivas del manual, se destacan diversas manifestaciones literarias. La novela *El Lazarillo de Tormes* ya ha sido tratada en el *Nuevo Manual de Lecturas en Español*, por lo que su análisis se omite en este contexto.

Obras Literarias	Autores	Género	País	Fecha de Publicación
<i>Pepita Jiménez</i>	Juan Valera	Novela	España	1874
<i>Platero y yo</i>	Juan Ramón Jiménez	Prosa	España	1914
<i>La familia de Pascual Duarte</i>	Camilo José Cela	Novela	España	1942
<i>Papelucho</i>	Esther Hennesus Salas de Claro	Novela Infantil	Chile	1947
<i>Viaje a la Alcarria</i>	Camilo José Cela	Libro de viajes	España	1948
<i>Pedro Páramo</i>	Juan Rulfo	Novela	México	1955
<i>Campos de Níjar</i>	Juan Goytisolo	Libro de	España	1960

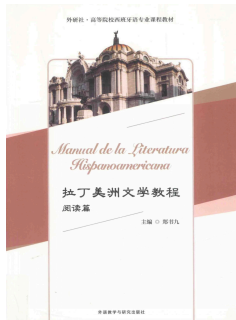
		viajes		
<i>Tiempo de silencio</i>	Luis Martín-Santos	Novela	España	1961
<i>Los mares del sur</i>	Manuel Vázquez Montalbán	Novela	España	1971
<i>La ciudad de los prodigios</i>	Eduardo Mendoza	Novela	España	1986
<i>Como agua para chocolate</i>	Laura Esquivel	Novela	México	1989
<i>La lengua de las mariposas</i>	Manuel Rivas	Cuento	España	1996

Tabla 19: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Lectura en Español*

Obras Literarias	Adaptaciones Fílmicas	Serie de TV	País	Años
<i>Pepita Jiménez</i>	<i>Pepita Jiménez</i>	Película	México	1946
	<i>Pepita Jiménez</i>	Película	España	1975
	<i>Pepita Jiménez</i>	Serie de TV	España	1978
<i>Platero y yo</i>	<i>Platero y yo</i>	Película	España	1965
	<i>Los libros: Platero y yo</i>	Documental	España	1976
<i>La familia de Pascual Duarte</i>	<i>Pascual Duarte</i>	Película	España	1976
<i>Papelucho</i>	<i>Papelucho y el Marciano</i>	Animación	Chile	2007
<i>Viaje a la Alcarria</i>	<i>Viaje a la Alcarria</i>	Documental	España	1976
<i>Pedro Páramo</i>	<i>Pedro Páramo</i>	Película	México	1967,1981, 2024
	<i>Pedro Páramo: el hombre de la media luna</i>	Película	México	1976
<i>Campos de Níjar</i>	<i>Campos de Níjar</i>	Documental	España	1984
<i>Tiempo de silencio</i>	<i>Tiempo de silencio</i>	Película	España	1986
<i>Los mares del sur</i>	<i>Los mares del sur</i>	Película	España	1992
<i>La ciudad de los prodigios</i>	<i>La ciudad de los prodigios</i>	Película	España	1999
<i>Como agua para chocolate</i>	<i>Como agua para chocolate</i>	Película	México	1992
		Serie de TV	México	2024
<i>La lengua de las mariposas</i>	<i>La lengua de las mariposas</i>	Película	España	1999

Tabla 20: Adaptaciones fílmicas y televisivas en *Lectura en Español*

Manual de la Literatura Hispanoamericana



El *Manual de la literatura hispanoamericana*, editado por Zheng Shujiu (2017), ofrece un recorrido exhaustivo desde el Neoclasicismo hasta el nuevo milenio. Organizado cronológicamente, aborda el desarrollo de géneros literarios latinoamericanos, desde la primera novela real en América Latina hasta obras representativas de movimientos como el Romanticismo, el Realismo, el Modernismo, el Realismo Mágico, entre otros. El volumen culmina con obras del siglo XXI, e incluye fragmentos de novelas, cuentos, poemas y ensayos de 23 autores destacados. Su objetivo es promover la lectura, orientar a los estudiantes en la comprensión de obras clásicas y fomentar su interés y velocidad lectora (Zheng, 2017: prólogo).

El manual consta de 20 unidades, cada una con una breve exposición del género, período o tema relevante, seguida de una introducción a los autores y sus obras. Las piezas literarias o fragmentos incluyen preguntas de reflexión para guiar la comprensión de los estudiantes. En lo que respecta a las adaptaciones cinematográficas y televisivas, además de las ya exploradas anteriormente, como *Pedro Páramo* y *Cien años de soledad*, hemos identificado otras obras que también cuentan con sus respectivas versiones en el ámbito cinematográfico o televisivo:

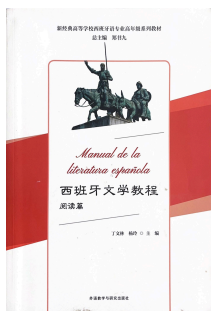
Obras Literarias	Autores	Género	País	Fecha de Publicación
<i>El Periquillo Sarniento</i>	José Joaquín Fernández de Lizardi	Novela	México	1816
<i>María</i>	Jorge Ricardo Isaacs Ferrer	Novela	Colombia	1867
<i>Los de abajo</i>	Mariano Azuela González	Novela	México	1916
<i>Doña Bárbara</i>	Rómulo Gallegos	Novela	Venezuela	1929
<i>El señor Presidente</i>	Miguel Ángel Asturias	Novela	Guatemala	1946
<i>El túnel</i>	Ernesto Sabato	Novela	Argentina	1948

Tabla 21: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Manual de la Literatura Hispanoamericana*

Obras Literarias	Adaptaciones Fílmicas y Televisiva	Género	País	Fecha de Estreno
<i>El Periquillo Sarniento</i>	<i>Un vago sin oficio</i>	Película	México	1958
	<i>El Periquillo Sarniento</i>	Serie de TV	México	1981
<i>María</i>	<i>María</i>	Película	México	1938
	<i>María</i>	Película	Colombia	1956,1966
	<i>La María</i>	Cortometraje	Colombia	1970
	<i>María</i>	Película	Colombia México	1972
	<i>María</i>	Serie de TV	Colombia	1972,1991
	<i>En busca de María</i>	Película	Colombia	1985
<i>Los de abajo</i>	<i>Los de abajo</i>	Película	México	1939,1976
<i>Doña Bárbara</i>	<i>Doña Bárbara</i>	Película	México	1943
	<i>Doña Bárbara</i>	Serie de TV	Venezuela	1958
	<i>Doña Bárbara</i>	Serie de TV	Cuba	1961,1977
	<i>Doña Bárbara</i>	Serie de TV	Perú	1963
	<i>Doña Bárbara</i>	Serie de TV	Venezuela	1967,1975
	<i>Doña Bárbara</i>	Película	Argentina	1999
	<i>Doña Bárbara</i>	Serie de TV	Colombia	2008
	<i>Doña Bárbara</i>	Película	El Salvador	2012
	<i>La Doña</i>	Serie de TV	México	2016
<i>El señor Presidente</i>	<i>El señor Presidente</i>	Película	Argentina	1970
	<i>El señor Presidente</i>	Película	Cuba	1983
	<i>El señor Presidente</i>	Película	Venezuela	2007
<i>El túnel</i>	<i>El túnel</i>	Película	Argentina	1952
	<i>El túnel</i>	Película	España	1977,1987

Tabla 22: Adaptaciones fílmicas y televisivas en *Manual de la Literatura Hispanoamericana*

Manual de la Literatura Española



Este manual, junto con el *Manual de la literatura hispanoamericana*, integran una serie de libros didácticos diseñados para la enseñanza del español, focalizándose especialmente en el ámbito literario. Este material, editado por Zheng Shujiu con la colaboración de Dingwen Lin y Ling Yang, y publicado por Foreign Language Teaching and Research Press en 2020, se erige como un manual de referencia esencial en la enseñanza de literatura española en instituciones académicas chinas. Destinado a estudiantes de tercer y cuarto año de licenciatura, así como a aquellos que cursan estudios de posgrado, el material, estructurado en 20 unidades, aborda de manera integral diversos géneros literarios, entre ellos novelas, poemas y obras teatrales.

La disposición de las unidades sigue el desarrollo cronológico de la literatura española, intercalando géneros para ofrecer una visión completa. Cada unidad, meticulosamente estructurada, incluye introducción, información general sobre literatura, perfiles de autores, selecciones literarias, preguntas reflexivas y una bibliografía. En la “introducción”, se exponen extractos clave de la historia y crítica literaria, ofreciendo una perspectiva clásica del período literario y de las obras tratadas en la unidad. La sección de “información general” organiza y presenta conocimientos sobre literatura e historia, abordando antecedentes históricos y géneros literarios relevantes de cada periodo. Los “perfiles de autores” proporcionan breves biografías, destacando las características de sus creaciones literarias. Las “secciones literarias” constituyen la parte central del libro, destacando las obras más representativas de cada periodo histórico, con un número ligeramente mayor de selecciones en las unidades que tratan de la poesía, mientras que otras unidades se centran en una o dos obras representativas. Con base en estos contenidos expuestos en el manual, los editores (2020: 5), en consonancia con sus objetivos declarados, centran su atención en formar a los estudiantes para que aprecien, comprendan y analicen la literatura desde un punto de vista lingüístico y retórico a través de la lectura detenida de los textos.

Regresando al núcleo de nuestro estudio, se han identificado diversas obras literarias que han sido adaptadas al cine y la televisión. Entre ellas se encuentran *Lazarillo de Tormes*, *Fuenteovejuna*, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, *Platero y yo*,

La familia de Pascual Duarte, y *Tiempo de silencio*, las cuales ya han sido previamente mencionadas y no serán abordadas en detalle en esta sección. Además, se incluyen otras obras relevantes:

Obras Literarias	Autores	Género	País	Fecha de Publicación
<i>Cantar de Mio Cid</i>	Anónimo	Cantar de gesta	España	c. 1200
<i>La Celestina</i>	Fernando de Rojas	Teatro	España	c.1500
<i>El sí de las niñas</i>	Leandro Fernández de Moratín	Teatro	España	1805
<i>Doña Perfecta</i>	Benito Pérez Galdós	Novela	España	1876
<i>Los pazos de Ulloa</i>	Emilia Pardo Bazán	Novela	España	1886
<i>Niebla</i>	Miguel de Unamuno	Novela	España	1914
<i>Bodas de sangre</i>	Federico García Lorca	Teatro	España	1935
<i>Nada</i>	Carmen Laforet	Novela	España	1944
<i>El invierno en Lisboa</i>	Antonio Muñoz Molina	Novela	España	1987

Tabla 23: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Manual de la Literatura Española*

Obras Literarias	Adaptaciones Fílmicas y Televisivas	Género	País	Fecha de Estreno
<i>Cantar de Mio Cid</i>	<i>El poema del Mio Cid</i>	Telefilm	España	1974
	<i>Ruy, el pequeño Cid</i>	Animación	España	1980
	<i>El Cid cabreador</i>	Película	España	1983
	<i>El Cid, la leyenda</i>	Animación	España	2003
	<i>El Cid, la leyenda</i>	Documental	España	2020
	<i>El Cid</i>	Serie de TV	España	2020
<i>La Celestina</i>	<i>Teatro de siempre: la Celestina</i>	Telefilm	España	1967
	<i>La Celestina</i>	Película	España	1969,1974, 1996
	<i>La Celestina</i>	Miniserie	España	1983
	<i>Nacer contigo</i>	Serie de TV	Venezuela	2012

<i>El sí de las niñas</i>	<i>El sí de las niñas</i>	Telefilm	España	1970
<i>Doña Perfecta</i>	<i>Doña Perfecta</i>	Película	México	1951
	<i>Doña Perfecta</i>	Película	España	1977
<i>Los pazos de Ulloa</i>	<i>Los pazos de Ulloa</i>	Miniserie	España	1985
<i>Niebla</i>	<i>Niebla</i>	Miniserie	España	1965
	<i>Niebla</i>	Telefilm	España	1976
	<i>Las cuatro novias de Augusto Pérez</i>	Película	España	1976
<i>Bodas de sangre</i>	<i>Bodas de sangre</i>	Película	Argentina	1938
	<i>Bodas de sangre</i>	Telefilm	España	1986
	<i>La novia</i>	Película	España	2015
<i>Nada</i>	<i>Nada</i>	Película	España	1947
<i>El invierno en Lisboa</i>	<i>El invierno en Lisboa</i>	Película	España	1991

Tabla 24: Adaptaciones filmicas y televisivas en *Manual de la Literatura Española*

Curso de Literatura



El *Curso de literatura*, un libro de texto dirigido a estudiantes de español en colegios y universidades, así como a aprendices sociales de ELE, ha sido introducido en China por la Editorial Shanghai Foreign Language Education Press, proveniente de la reconocida casa editorial Anaya en España. Inicialmente concebido por María Ángeles Álvarez Martínez, Myriam Álvarez y Álvaro E. Vento Acosta en España, este manual ha experimentado una cuidadosa traducción y reedición a cargo de Lu Kaitian, con la revisión adicional de Lu Jingsheng en China. La versión china, publicada en 2021, presenta adaptaciones significativas que incluyen introducciones en chino para cada unidad, así como traducciones y anotaciones en chino que abordan las diferencias lingüísticas y culturales entre China y el mundo occidental. La naturaleza bilingüe del libro, donde el español figura como lengua principal y el chino asume un papel orientador, la convierte en una herramienta educativa especialmente idónea para los estudiantes chinos (Lu, 2021: 4).

En el prólogo del libro, Lu (2021: 4) comenta que este libro fusiona de manera íntegra el conocimiento literario y el desarrollo lingüístico, integrando las habilidades lingüísticas con la enseñanza de la literatura. La primera unidad aborda los fundamentos de la literatura, ofreciendo una detallada introducción a los géneros textuales, la retórica literaria, los temas y la métrica poética. A continuación, se presenta una selección cronológica de géneros y autores relevantes en la historia de la literatura española e hispanoamericana, organizada en trece unidades explicativas. Cada unidad proporciona una panorámica del contexto sociohistórico, cultural y artístico, seguida de la explicación de las características del género y la obra del autor.

Revisando exhaustivamente el contenido del libro, resultó asombroso descubrir una considerable cantidad de obras literarias que han sido adaptadas al cine y la televisión. Entre estas, figuran aquellas que ya fueron mencionadas anteriormente, tales como *Poema de Mio Cid*, *El conde Lucanor*, *La Celestina*, *Lazarillo de Tormes*, *Don Quijote de la Mancha* y *El sí de las niñas*, así como *Los pazos de Ulloa*, *Bodas de sangre*, *El Periquillo Sarniento*, *Tiempo de silencio*, *Doña Bárbara*, *El señor Presidente*, *Pedro Páramo* y *Cien años de soledad*. Además, existen otras adaptaciones, como las siguientes:

Obras Literarias	Autores		Género	País	Años
<i>La vida es sueño</i>	Pedro Calderón de la Barca		Teatro	España	1635
<i>La Regenta</i>	Leopoldo Alas		Novela	España	1884-1885
<i>Luces de bohemia</i>	Ramón María del Valle-Inclán		Teatro	España	1924
<i>Eloísa está debajo de un almendro</i>	Enrique Jardiel Poncela		Teatro	España	1940
<i>Historia de una escalera</i>	Antonio Buero Vallejo		Teatro	España	1949
<i>Tres sombreros de copa</i>	Miguel Mihura		Teatro	España	1947
<i>La colmena</i>	Camilo José Cela		Novela	Argentina	1951
<i>Paradiso</i>	José Lezama Lima		Novela	Cuba	1966
<i>Arráncame la vida</i>	Ángeles Mastretta		Novela	México	1985
<i>Bajarse al moro</i>	José Luis Alonso de Santos		Teatro	España	1985
<i>Plenilunio</i>	Antonio Muñoz Molina		Novela	España	1997

Tabla 25: Obras literarias adaptadas al cine y la televisión en *Curso de Literatura*

Obras Literarias	Adaptaciones Filmicas y Televisivas	Género	País	Fecha de Estreno
<i>La vida es sueño</i>	<i>La vida es sueño</i>	Telefilm	España	1967
<i>La Regenta</i>	<i>La Regenta</i>	Película	España	1974
	<i>La Regenta</i>	Miniserie	España	1995
<i>Luces de bohemia</i>	<i>Luces de bohemia</i>	Película	España	1985
<i>Eloísa está debajo de un almendro</i>	<i>Eloísa está debajo de un almendro</i>	Película	España	1943, 1964, 1973
<i>Historia de una escalera</i>	<i>Historia de una escalera</i>	Película	España	1950
<i>Tres sombreros de copa</i>	<i>Tres sombreros de copa</i>	Película	España	1966, 1969, 1978
<i>La colmena</i>	<i>La colmena</i>	Película	España	1982
<i>Paradiso</i>	<i>El viajero inmóvil</i>	Película	Cuba	2008
<i>Arráncame la vida</i>	<i>Arráncame la vida</i>	Película	México	2008
<i>Bajarse al moro</i>	<i>Bajarse al moro</i>	Película	España	1989
<i>Plenilunio</i>	<i>Plenilunio</i>	Película	España	2000

Tabla 26: Adaptaciones filmicas y televisivas en *Curso de Literatura*

4.4.2.2. Conclusiones del análisis

En mayor detalle, las obras literarias seleccionadas abarcan, en orden cronológico, un amplio espectro de la literatura desde la Edad Media hasta la contemporaneidad. La literatura medieval se encuentra representada por tres obras, al igual que el Siglo de Oro. Por su parte, la literatura del siglo XIX incluye un total de 11 obras. La literatura del siglo XX es la más representada, con 25 textos producidos antes de 1975 —algunos de los cuales pertenecen al período del Boom Latinoamericano— y 9 obras posteriores a 1975, todas ellas dentro del ámbito de la literatura actual.

En segundo lugar, en relación con la procedencia de las obras, se observa una notable representación de autores de distintas regiones hispanohablantes: 31 títulos corresponden a autores de España y 18 a autores de América Latina, de los cuales cinco son de México, cuatro de Argentina, tres de Colombia, dos de Cuba y uno de Chile, Perú, Guatemala y Venezuela, respectivamente. Además, se incluye una obra de autor estadounidense, *Cuentos de la Alhambra* de Washington Irving. Aunque fue escrita

originalmente en inglés, su traducción al español es especialmente adecuada para una clase de ELE, dada su profunda conexión cultural con España.

Finalmente, en lo que respecta a los géneros literarios, predominan las obras del género narrativo, principalmente novelas y cuentos, aunque también se incluyen algunas piezas de teatro y prosa poética. Desde una perspectiva didáctica, el enfoque cronológico de esta selección ofrece a los estudiantes una visión completa de la evolución de la literatura en lengua española. A su vez, la diversidad de procedencias permite un acercamiento profundo a las distintas culturas del mundo hispanohablante, mientras que la amplia gama de géneros literarios contribuye a mejorar sus habilidades de reconocimiento y comprensión de diferentes tipos de obras.

Al analizar estos manuales de lectura en español, se constata que las instituciones académicas chinas recomiendan iniciar el aprendizaje de la literatura con un nivel de español intermedio, evidenciando una escasa presencia de textos literarios en los niveles inferiores. Esta particularidad podría atribuirse, presumiblemente, a la tendencia inherente de la literatura a emplear un lenguaje más complejo en comparación con otros tipos de textos. La introducción de la literatura desde los niveles iniciales puede plantear desafíos considerables dada la complejidad gramatical y léxica que caracteriza a estas obras literarias. Surge, entonces, la interrogante inevitable: ¿es viable la utilización de textos literarios en la enseñanza de niveles iniciales? La respuesta es sí, pero tal tarea requiere considerar diversas estrategias pedagógicas. A modo de ejemplo, cabe la posibilidad de seleccionar entre obras adaptadas, versiones simplificadas o fragmentos selectos con propósitos didácticos, evitando la inclusión de contenidos que pudieran resultar abrumadores. Además, se puede considerar la integración de recursos multimedia, tales como producciones cinematográficas y televisivas, objeto de análisis en el presente trabajo, con el propósito de enriquecer y complementar la experiencia de lectura de los alumnos. En esencia, la clave reside en encontrar un delicado equilibrio entre el desafío intelectual propuesto a los estudiantes y el respaldo pedagógico proporcionado para mitigar las dificultades inherentes.

Por otro lado, las adaptaciones cinematográficas de las obras literarias presentadas en el manual se componen en su mayoría de películas, alcanzando un total de 98 títulos, junto con 26 series de televisión. Es particularmente relevante la presencia de algunas adaptaciones en formato de animación infantil, las cuales presentan narrativas simplificadas y un nivel de complejidad lingüística relativamente accesible. Estas

características hacen que las películas de animación sean una opción idónea para su inclusión en los primeros niveles de enseñanza.

En cuanto a la procedencia de estas obras, 73 de ellas fueron producidas en España, mientras que las restantes provienen de diversos países de habla hispana, como México, Colombia, Argentina, Venezuela, Cuba, Perú, Chile y El Salvador. Esta variada representación geográfica ofrece a los estudiantes una valiosa oportunidad para familiarizarse con una amplia gama de acentos, modismos y expresiones coloquiales propios de cada región. La exposición a esta diversidad lingüística y cultural resulta crucial para un dominio más completo del español, permitiendo a los estudiantes comprender y adaptarse a las variaciones del idioma en contextos reales, además de ampliar su perspectiva sobre las distintas realidades socioculturales de los países hispanohablantes.

Además, en términos de cronología, las adaptaciones abarcan desde la década de 1930 hasta 2024. Dentro de este marco, hay 20 obras que corresponden a producciones anteriores a los años 60, en su mayoría en blanco y negro; 18 pertenecen a los años 60, 29 a los años 70, 18 a los años 80, 13 a los años 90, y un total de 25 películas producidas después del año 2000. Como podemos observar, dentro de esta amplia variedad de obras literarias adaptadas al cine y la televisión que hemos identificado, una proporción considerable de estas versiones audiovisuales se remonta a períodos anteriores. Como es característico en el ámbito de los materiales audiovisuales, muchas de estas obras cinematográficas y televisivas adolecen de inaccesibilidad o de una falta de documentación sistemática adecuada (Altenberg, 2005: 6). En consecuencia, algunos de los recursos analizados podrían no encontrarse fácilmente disponibles y, cuando lo están, la calidad del material audiovisual podría no ser del nivel deseado. Por ende, cobra crucial importancia que los educadores realicen una evaluación exhaustiva de la calidad audiovisual de dichos recursos antes de incorporarlos al entorno académico, ya que este componente puede incidir directamente en la experiencia de visionado. No obstante, desde una perspectiva optimista, nuestro análisis revela un notable corpus de obras literarias que han sido llevadas a la pantalla grande o televisiva. Este descubrimiento, además, respalda de manera concluyente nuestra tercera pregunta de investigación, abriendo la puerta a una convergencia entre los contenidos literarios y los elementos audiovisuales.

Capítulo 5. Fases del diseño del curso

El diseño curricular sirve para clarificar las intenciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo información esencial y directrices prácticas sobre los diferentes elementos del plan de acción: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Este proceso constituye el primer nivel de acción didáctica. Posteriormente, se concreta en un programa, representando el segundo nivel de acción. Finalmente, el tercer nivel implica la implementación en el aula por parte del docente, considerando las características, intereses y necesidades específicas del grupo de estudiantes (Aguirre Beltrán, 2004: 654).

Asimismo, en la concepción de un programa de ELE, según Regueiro Rodríguez (2014: 13), es esencial tener en cuenta múltiples factores y llevar a cabo diversas tareas. Estas incluyen el análisis de condicionantes y necesidades, la definición de competencias, objetivos, recursos metodológicos, materiales y bibliográficos, así como estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, alineadas con los contenidos del currículo. Desde esta perspectiva, proponemos un enfoque estructurado para la redacción de nuestro programa, que comprende las siguientes etapas: análisis del contexto socioacadémico y cultural, definición de competencias y objetivos, selección de contenidos, exploración de recursos metodológicos y determinación del procedimiento de evaluación.

5.1. Análisis del contexto socioacadémico y cultural

El contexto socioacadémico y cultural desempeña un papel crucial en el diseño de un programa didáctico, extendiéndose hacia el entorno social y cultural que rodea tanto a un grupo como a un proceso educativo determinado. Al desarrollar materiales y estrategias didácticas, es esencial tener en cuenta el nivel de los estudiantes, el contexto de aprendizaje, ya sea en el extranjero o en el país de origen, así como los objetivos de aprendizaje, que pueden abarcar dimensiones personales, académicas o profesionales (Koike y Pearson, 2019: 355).

Además, Regueiro Rodríguez (2014: 27) destaca que este entorno socioacadémico está influido por diversos factores que inciden en cómo los estudiantes aprenden, interactúan y se desarrollan. Dichos factores incluyen el entorno sociocultural, el centro educativo, las necesidades del alumnado y el nivel asignado por el currículo oficial. En la siguiente sección, se llevará a cabo una exploración detallada de cada componente que conforma este contexto socioacadémico y cultural.

5.1.1. El entorno sociocultural

El entorno sociocultural, que abarca factores sociales, culturales y contextuales, desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. La consideración de estos elementos resulta imperativa en la planificación de programas didácticos eficaces. El aprendiz, al formar parte de una comunidad lingüística con costumbres y relaciones sociales distintas, enfrenta posibles barreras comunicativas que podrían surgir si se desconocen o ignoran estos aspectos (Regueíro Rodríguez, 2014: 27).

En el ámbito de la enseñanza de ELE, las dinámicas varían significativamente entre contextos hispanohablantes y no hispanohablantes. En un entorno de inmersión hispanohablante, el español no solo se estudia, sino que también se convierte en la lengua principal de comunicación en múltiples aspectos de la vida diaria. Esta singular condición brinda a los estudiantes una experiencia invaluable al sumergirse completamente en la lengua y cultura objetivo, facilitando la adquisición natural del idioma mediante la interacción diaria. Por otro lado, en un entorno no hispanohablante, la ausencia de inmersión lingüística natural requiere estrategias pedagógicas efectivas para simular el uso del español. Además, los docentes deben superar barreras lingüísticas, fomentando el interés y la participación activa de estudiantes provenientes de diversos contextos culturales.

Dentro de entornos no hispanohablantes, la enseñanza del español también muestra notables variaciones entre diferentes países, como en el caso de Europa y Asia. En Europa, algunos países destacan por su tradición en la enseñanza de idiomas extranjeros, incluyendo el español en sus planes de estudio. La similitud cultural y las conexiones lingüísticas entre naciones europeas brindan amplios recursos y oportunidades para la práctica del idioma. En contraste, en países asiáticos como China, caracterizados por una diversidad cultural y lingüística, la elección de aprender español puede considerarse menos convencional. Por lo tanto, la enseñanza del español en este contexto requiere un enfoque pedagógico que considere las diferencias culturales y lingüísticas con las lenguas predominantes en la región.

Así que, el presente programa didáctico ha sido diseñado considerando un contexto específico de enseñanza-aprendizaje de ELE, específicamente en las universidades chinas, donde se resaltan algunas características, tales como:

- *Influencia de la tradición educativa china:* la metodología de enseñanza en China está profundamente arraigada en una tradición pedagógica que ha priorizado, a lo largo de su historia, la memorización, la repetición constante y el rol central del docente como figura de autoridad y principal transmisor del conocimiento. Aunque estos enfoques resultan eficaces para consolidar el vocabulario y las estructuras gramaticales, presentan limitaciones en el desarrollo de las competencias comunicativas, un aspecto fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras. En respuesta a las demandas actuales del aprendizaje de ELE, algunos docentes en China han comenzado a implementar metodologías más dinámicas y participativas, como el uso de materiales auténticos, la simulación de situaciones reales y actividades centradas en el desarrollo de la comunicación oral. Estas prácticas buscan combinar la solidez estructural de la tradición educativa china con estrategias contemporáneas que fomenten un aprendizaje más integral y efectivo del idioma español. No obstante, este proceso de transición enfrenta retos significativos, ya que exige un cambio cultural y pedagógico tanto para profesores como para estudiantes, quienes deben replantear sus roles en el aula y adoptar una actitud más proactiva.
- *Importancia de los exámenes y certificaciones:* la obtención de certificaciones oficiales de competencia en español ocupa un lugar central dentro del sistema educativo chino, donde los exámenes estandarizados son percibidos como herramientas fundamentales para validar los logros académicos y mejorar las oportunidades profesionales. En consecuencia, la preparación para estos exámenes frecuentemente estructura y define el plan de estudios en las universidades chinas, orientando las prácticas pedagógicas hacia los contenidos y competencias evaluadas en dichas pruebas. Este enfoque, aunque eficaz para garantizar el rendimiento en contextos evaluativos, puede conllevar el riesgo de priorizar el aprendizaje memorístico y el entrenamiento específico para los exámenes por encima de un desarrollo más holístico de las habilidades lingüísticas y comunicativas.
- *Recursos y tecnología:* la rápida adopción y el desarrollo tecnológico en China han transformado significativamente el ámbito educativo, incluida la enseñanza de ELE. La proliferación de plataformas en línea, aplicaciones

educativas y recursos digitales ha facilitado el acceso a materiales auténticos y ha proporcionado a los estudiantes innumerables oportunidades de práctica autónoma y personalizada del idioma. Herramientas como aplicaciones móviles, clases virtuales y entornos interactivos de aprendizaje permiten no solo la exposición al español en diversos contextos, sino también el desarrollo de competencias lingüísticas a través de ejercicios interactivos y evaluaciones automatizadas. Cabe destacar que China ha demostrado un notable avance en la implementación de tecnologías educativas, tanto en infraestructura como en estrategias pedagógicas, consolidándose como un referente en la integración efectiva de la tecnología en el aprendizaje de idiomas.

- *Desafíos en la pronunciación y la interacción oral:* la enseñanza del español en China enfrenta desafíos únicos derivados de la falta de un entorno lingüístico auténtico y de las notables diferencias fonéticas y gramaticales entre el español y el chino. Estas disparidades, combinadas con la influencia de la lengua materna, generan dificultades específicas para los estudiantes chinos en aspectos como la pronunciación, la entonación y la fluidez en la interacción oral. Así que, ante esta problemática, nuestro trabajo busca introducir materiales auténticos en el aula como una estrategia clave para mejorar la competencia oral. La exposición a recursos reales, como diálogos, fragmentos audiovisuales y situaciones comunicativas contextualizadas, permite a los estudiantes no solo familiarizarse con la pronunciación y entonación del español hablado por nativos, sino también adquirir patrones lingüísticos más naturales y efectivos. Estos materiales ofrecen un contacto más cercano con el idioma en uso, compensando, en cierta medida, la falta de un entorno hispanohablante.

En fin, la capacidad de los educadores para adaptarse y comprender a fondo el contexto sociocultural se revela como un factor importante para lograr con éxito la enseñanza de lenguas extranjeras. En el ámbito específico de la enseñanza del español en China, la sensibilidad cultural y la conciencia de las disparidades entre la cultura china y la hispanohablante son aspectos indispensables para asegurar un proceso educativo eficaz.

5.1.2. El centro educativo

En diferentes entornos educativos, la enseñanza de un mismo contenido puede generar resultados didácticos diversos, dado que se distingue en aspectos como el cuerpo docente, los objetivos educativos, los programas académicos, la infraestructura (comprendida por aulas, laboratorios, bibliotecas y otros recursos que respaldan la enseñanza y el aprendizaje), los métodos de enseñanza, e incluso en los procesos de evaluación y certificación. El análisis de los recursos disponibles en un centro educativo, tales como instalaciones, materiales didácticos, tecnología y personal, facilita la concepción de un programa que aproveche eficientemente dichos recursos. Asimismo, es esencial alinear el programa con las expectativas y metas institucionales para garantizar su pertinencia y contribución al éxito general del centro educativo. En este contexto, la coherencia del programa con la visión y misión de la institución emerge como un aspecto fundamental.

Cabe mencionar que los centros educativos de ELE en China presentan una notable diversidad, según lo reportado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2022: 100). La enseñanza del español en este país se concentra principalmente en universidades, escuelas secundarias y bachillerato, el Instituto Cervantes, así como en centros privados de idiomas y academias especializadas. Estos establecimientos se diferencian en sus programas, objetivos docentes, profesorado, métodos pedagógicos, materiales didácticos, sistemas de evaluación, disponibilidad de espacios, etc.

Es relevante destacar que nuestro programa didáctico está específicamente diseñado para las universidades chinas que incorporan programas de ELE en sus departamentos de lenguas extranjeras. Estos centros comparten generalmente estructuras curriculares similares, recursos y apoyo institucional (como aulas equipadas, materiales didácticos, acceso a bibliotecas y tecnología), docentes relativamente cualificados y una integración efectiva con los objetivos académicos generales de la institución.

En particular, nuestro propósito consiste en presentar un curso de español con literatura, cine y televisión para la especialidad de español en las universidades chinas. A pesar de que el plan curricular PECS (2000: 6) no menciona específicamente este curso, se proponen asignaturas principales como “Español audiovisual” y “Lecturas en español”. El primero se enfoca en el desarrollo de la comprensión auditiva mediante contenidos audiovisuales como reportajes orales, obras de cine y televisión, entre otros. El segundo

busca mejorar las habilidades de lectura a través de revistas o literatura seleccionada en español.

Por ende, nuestro curso de español con adaptaciones filmicas y televisivas de obras literarias puede considerarse una combinación de estos dos cursos, presentándose como una asignatura troncal para las carreras de español en las universidades. Según la recomendación del PECS (2000:6), este tipo de asignatura troncal debería tener una carga lectiva de dos horas semanales. Cabe señalar que el año escolar en las escuelas chinas suele abarcar desde el otoño hasta el verano, dividido en dos semestres y con una duración total de 45 semanas de clases, por tanto, el curso debería sumar un total de 90 horas lectivas al año.

5.1.3. Las necesidades del alumnado

Cuando se diseñan cursos de ELE para fines específicos en instituciones educativas como universidades, se enfrentan a una diversidad de intereses, expectativas, motivaciones y conocimientos previos entre los estudiantes. En una perspectiva constructivista, resulta imperativo comprender a fondo al alumnado, quien juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. Esto implica considerar variables individuales como cognitivas y afectivas, así como sus necesidades, expectativas, experiencias previas de aprendizaje y actitudes, según lo señalado por Regueiro Rodríguez (2014: 29). La diversidad en los niveles de competencia lingüística, objetivos de aprendizaje y estilos de aprendizaje de los estudiantes es notable. A su vez, las diferencias culturales y las experiencias previas también inciden en el desarrollo del proceso educativo. Por consiguiente, los docentes deben poseer la habilidad de ajustar estrategias y contenidos para satisfacer las cambiantes necesidades de los estudiantes, con el fin de alcanzar los objetivos deseados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, el análisis de necesidades constituye una fase crucial en el diseño curricular, particularmente dentro del contexto de los enfoques comunicativos. Richterich (1985: 93) distingue entre necesidades objetivas y subjetivas, señalando que las primeras están vinculadas a condiciones sociales, culturales y educativas, así como a la competencia lingüística y el propósito de emplear la lengua. Las necesidades subjetivas, en cambio, se relacionan con aspectos personales (afectivos y cognitivos) tanto a nivel grupal como individual.

En este estudio, dirigimos nuestra atención hacia los estudiantes sinohablantes como protagonistas del proceso de aprendizaje de ELE, quienes experimentan una transición cultural al ingresar a un entorno universitario donde el chino es la lengua predominante. A partir de una visión general, la barrera lingüística emerge como uno de sus desafíos más destacados, afectando tanto su rendimiento académico como su participación en la vida universitaria. Para superar este obstáculo, la implementación de programas bilingües y servicios de apoyo lingüístico se vuelve esencial, contribuyendo a una transición más fluida y mejorando la calidad de su experiencia educativa. Según datos de Zheng y Liu (2015: 283), aproximadamente el 97% de los estudiantes matriculados en la especialidad de español en universidades chinas comienzan su aprendizaje desde un nivel inicial nulo. Además, estos estudiantes sinohablantes de ELE presentan diversas metas comunicativas, desde ingresar a empresas de comercio exterior hasta emprender estudios en el extranjero o buscar carreras en los medios de comunicación, la docencia universitaria y la función pública (Zheng y Liu, 2015: 290). En cuanto a las necesidades subjetivas de estos estudiantes universitarios de ELE, se requiere una atención a factores afectivos y cognitivos, actitudes, motivación, expectativas y estilos de aprendizaje, entre otros elementos. La motivación de los estudiantes chinos para aprender español a menudo está arraigada en oportunidades económicas y en el deseo de establecer una comunicación intercultural más profunda. Según Lu (2000: 56-58), estos estudiantes ingresan a la universidad con la certeza de que trabajarán en un campo relacionado con el español, lo que genera una motivación evidente para aprovechar sus estudios profesionales; una motivación que perdura a lo largo de los cuatro años de carrera.

Es relevante subrayar que las corrientes pedagógicas que promueven la enseñanza centrada en el alumno han enfatizado cada vez más la importancia del análisis de necesidades. Siguiendo la enseñanza comunicativa, el Consejo de Europa (2004) ha desarrollado el *Portfolio Europeo de las Lenguas* para llevar a cabo dicho análisis. Este portfolio contempla diversas versiones destinadas a diferentes niveles y edades, como infantil, primaria, secundaria y adultos. Dado que nuestros alumnos son universitarios, nos centraremos exclusivamente en el portfolio para adultos. Este *Portfolio Europeo de las Lenguas para Adultos* se fundamenta en el MCER y presenta tres secciones clave para el análisis: el *Pasaporte de Lenguas*, la *Biografía Lingüística* y el *Dossier*. El *Pasaporte de Lenguas* proporciona una visión general de las competencias lingüísticas del titular, detallando los niveles alcanzados en distintos idiomas y las certificaciones obtenidas. La

Biografía Lingüística estimula la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del aula, incluyendo las interculturales, ayudando a identificar necesidades y objetivos para organizar el aprendizaje futuro. El *Dossier* facilita la organización de los trabajos realizados, así como los materiales empleados para su aprendizaje (Consejo de Europa, 2004: 3-29).

Tomando como referencia los aspectos planteados en el portfolio mencionado, hemos diseñado un cuestionario (véase el Anexo II) que se divide en dos partes, con el fin de recopilar información relevante sobre los estudiantes y sus perspectivas hacia el aprendizaje del español. La primera parte se centra en datos generales relacionados con el curso de español, mientras que la segunda aborda específicamente la experiencia de los estudiantes en un curso centrado en la literatura filmica y televisiva. Este cuestionario, aplicado a estudiantes universitarios chinos, tiene como objetivo obtener una visión detallada de sus necesidades, preferencias y dificultades en el aprendizaje del idioma, así como su experiencia con materiales literarios y audiovisuales. El análisis de los resultados permitirá a los docentes ajustar y optimizar el diseño curricular, garantizando que las estrategias pedagógicas sean más dinámicas y estén centradas en las necesidades específicas de los estudiantes. La implementación del dicho cuestionario está prevista para el inicio del curso o, preferentemente, antes de la elaboración del programa didáctico.

Cabe mencionar, cada estudiante aporta variables subjetivas, cuya completa comprensión se ve limitada por el respeto a su individualidad. No obstante, resulta fundamental identificar aquellas que inciden de manera más directa en el proceso de aprendizaje (Regueiro Rodríguez, 2014: 30). Además de considerar sus experiencias previas, expectativas y actitudes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, es necesario tener en cuenta los estilos de aprendizaje, dado que cada individuo asimila conocimientos de manera única. Ante la realidad de esta diversidad, los docentes deben reconocer la imposibilidad de aplicar una estrategia única para todos. Por consiguiente, es esencial atender a la variedad de estilos de aprendizaje. La comprensión de estos estilos habilita a los educadores a ajustar sus métodos de enseñanza, satisfaciendo las preferencias individuales. Al alinear la enseñanza con los estilos preferidos de los estudiantes, se logra que estos se sientan cómodos y competentes en la aproximación al material, generando un impacto positivo en su disposición para participar activamente y, por ende, aumentando su motivación hacia el aprendizaje.

A este sentido, Alonso, Gallegos y Honey (1994: 69) clasifican los estilos de aprendizaje en cuatro categorías: activo, reflexivo, teórico y pragmático, y sugieren la aplicación de un cuestionario (véase el Anexo III) previo a la planificación de las actividades. El estilo activo se caracteriza por una inmersión sin prejuicios en nuevas experiencias, demostrando apertura mental y entusiasmo hacia tareas novedosas. Los individuos con predominancia en este estilo disfrutan de la actividad constante, abrazan desafíos y se destacan en entornos grupales. En cambio, aquellos con un estilo reflexivo prefieren considerar experiencias desde diversas perspectivas, analizando datos detenidamente antes de llegar a conclusiones. Estos individuos tienden a adoptar una postura observadora y reflexiva, creando un ambiente ligeramente distante. Por otro lado, el estilo teórico se caracteriza por la adaptación e integración de observaciones en teorías lógicas y complejas, mostrando una inclinación hacia el perfeccionismo y la búsqueda de la racionalidad. Por último, el estilo pragmático destaca por la aplicación práctica de ideas, mostrando impaciencia por la teorización y priorizando la toma rápida y segura de decisiones (Alonso, Gallegos y Honey, 1994: 70).

Asimismo, Richards y Lockhart (1998: 60) sostienen que las personas exhiben diversos estilos de aprendizaje perceptivo, como la preferencia sensorial visual, auditiva, táctil, social, cinestésica e individual. Mientras algunos individuos aprenden principalmente a través de la observación (visual), otros lo hacen mediante la escucha (auditiva). Asimismo, ciertas personas demuestran una inclinación hacia la experiencia práctica, utilizando habilidades táctiles y cinestésicas. La variabilidad se manifiesta también en las preferencias para el aprendizaje individual o grupal. Para identificar estos estilos, los autores desarrollaron un cuestionario (véase el Anexo IV) destinado a ayudar a los educadores a discernir las modalidades de aprendizaje preferidas por los alumnos.

5.1.4. El nivel asignado por el currículo oficial

El nivel indicado en el currículo constituye un factor determinante que orienta al profesor de ELE en la planificación y desarrollo de sus clases. Este nivel especifica la competencia lingüística y comunicativa que se espera que los estudiantes adquieran al concluir el curso. Con esta información, el docente puede: 1) establecer metas y objetivos precisos para el desarrollo de habilidades lingüísticas, tanto en expresión oral como escrita, así como en comprensión auditiva y lectora; 2) seleccionar materiales y recursos didácticos adecuados para el nivel de competencia de los estudiantes, abarcando libros de texto,

actividades interactivas, multimedia y otros recursos; 3) diseñar actividades que se ajusten al nivel de los estudiantes, desafiándolos de manera apropiada para estimular su progreso; 4) definir criterios de evaluación coherentes con el nivel del curso, abarcando pruebas escritas, orales, proyectos y participación en clase para medir el avance de los estudiantes.

No obstante, en el contexto educativo universitario de China, se observa una carencia evidente de una definición precisa de los niveles de referencia. Mientras que el PECB (1998) aborda los contenidos didácticos de los primeros dos cursos académicos, y el PECS (2000) se enfoca en los del tercero y cuarto año académico, ninguno de estos planes de estudio especifica con detalle los niveles lingüísticos. Comúnmente, se clasifican de manera general como principiante, intermedio y avanzado, o se dividen en el “nivel cuatro” o el “nivel ocho” de acuerdo con las pruebas oficiales universitarias de dominio del español (EEE4 y EEE8).

La enseñanza del español en las instituciones educativas de China, como se menciona en el capítulo 3.2, sigue predominantemente un enfoque pedagógico autónomo, en el que la referencia al MCER y al PCIC es limitada o incluso inexistente. Sin embargo, incorporar estos marcos en el currículo chino de enseñanza del español resulta importante por varias razones. En primer lugar, el MCER, reconocido globalmente, ofrece un sistema estandarizado para medir las competencias lingüísticas en distintos niveles, lo que permite comparar el progreso de los estudiantes chinos con el de otros estudiantes en todo el mundo. Esta alineación con los estándares internacionales es crucial en un contexto educativo globalizado, ya que facilita a los estudiantes demostrar su dominio del español mediante una certificación reconocida globalmente. Esto, a su vez, abre puertas para la participación en programas de intercambio, becas internacionales y aumenta la empleabilidad de los egresados en el mercado laboral global. Por otro lado, tanto el MCER como el PCIC no se limitan únicamente a evaluar las habilidades lingüísticas, sino que favorecen una enseñanza del español más integral, que va más allá del dominio gramatical y léxico, incorporando también el contexto cultural y su uso práctico en situaciones reales. Este enfoque se alinea plenamente con los objetivos iniciales de nuestro trabajo, que buscan promover un aprendizaje holístico e interactivo del español, proporcionando a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y participar activamente en diversas situaciones comunicativas dentro de contextos socioculturales específicos. Además, el uso del PCIC (2006) es especialmente relevante, ya que proporciona una base estructural que parte del español peninsular central-septentrional, pero también permite

especificar otras variantes del idioma. Esta flexibilidad resulta coherente con el currículo predominante en las universidades chinas, donde el español peninsular es considerado la variante estándar, tal como se refleja en el manual unificado *Español Moderno*.

En cuanto a la definición de los niveles, el MCER (2002: 25) presenta una escala global (véase el Anexo V) compuesta por seis niveles, que abarcan desde el A1 hasta el C2, proporcionando un marco estructurado y detallado para evaluar el dominio de una lengua extranjera. Esta clasificación va más allá de las tradicionales categorías de *Básico*, *Intermedio* y *Avanzado*, ofreciendo una interpretación más matizada y precisa del progreso lingüístico.

- En el nivel A1 (*acceso*), el estudiante es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas simples, interactuando de manera elemental en situaciones básicas.
- En el A2 (*plataforma*), puede realizar tareas sencillas y comprender frases comunes relacionadas con su vida diaria.
- El B1 (*umbral*) le permite comunicarse en situaciones cotidianas y producir textos simples sobre temas familiares.
- En el B2 (*avanzado*), el estudiante es capaz de comprender textos complejos, expresar opiniones de manera detallada y defender puntos de vista, interactuando con fluidez.
- El C1 (*dominio operativo eficaz*) implica una comprensión y producción fluida de textos complejos, con un uso flexible y efectivo del idioma en contextos sociales, académicos y profesionales.
- Finalmente, el C2 (*maestría*) refleja un dominio total de la lengua, con una comprensión precisa y espontánea de textos complejos y la capacidad de presentar información detallada sobre temas sofisticados.

Esta escala clasifica a los usuarios de lengua en tres grupos principales: los de niveles A, considerados usuarios básicos; los de niveles B, como usuarios independientes; y los de niveles C, como usuarios competentes. Esta categorización proporciona una herramienta coherente y estructurada para el seguimiento y la evaluación del aprendizaje, permitiendo medir el progreso de los estudiantes en diversos contextos lingüísticos y académicos.

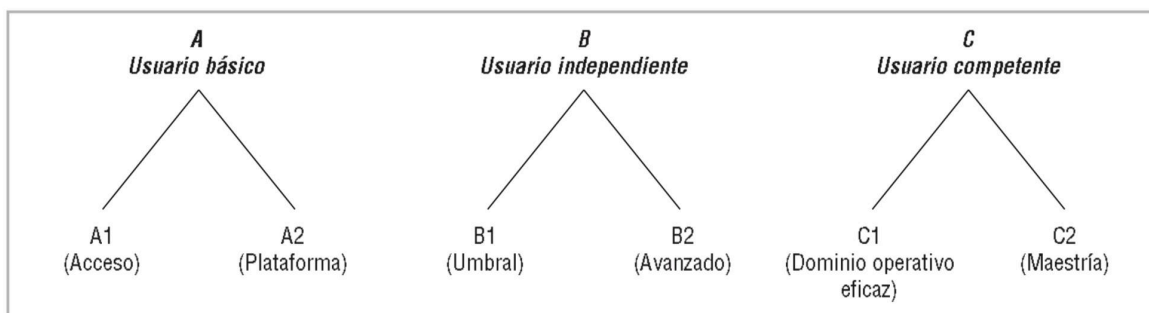


Figura 6: Los niveles comunes de referencia del MCER (2002: 25)

Por otro lado, este marco lingüístico también introduce una escala detallada y equilibrada de nueve niveles, que amplía la clasificación al incorporar niveles intermedios como A2+, B1+ y B2+. La adición de estos niveles intermedios permite una evaluación más precisa y matizada del progreso de los estudiantes, proporcionando una mejor distinción entre los diversos grados de competencia dentro de una misma categoría. Esta escalabilidad más fina facilita una adaptación más específica del currículo, permitiendo que se ajusten las estrategias de enseñanza a las necesidades y características particulares de cada grupo de estudiantes. Así, los niveles de referencia se podrían presentar de la siguiente manera:

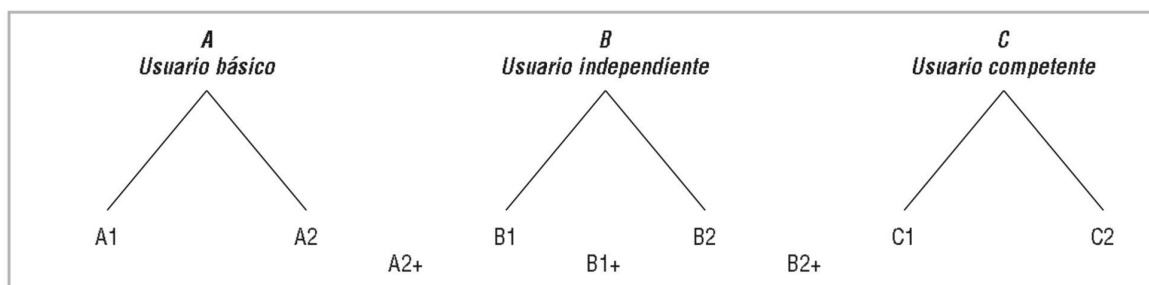


Figura 7: Los niveles de referencia del MCER (2002: 34)

Siguiendo estos niveles de referencia, los contenidos curriculares del PCIC (2006) están organizados de manera estructurada, con inventarios detallados de unidades adaptadas a cada nivel, que abarcan diversos componentes esenciales para el aprendizaje del idioma. Entre estos componentes se incluyen la gramática, pronunciación, ortografía, funciones lingüísticas, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales. Además, el currículo aborda nociones tanto generales como específicas, que comprenden referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, así como habilidades y actitudes interculturales, todo ello acompañado de procedimientos de

aprendizaje que guían el proceso educativo. Esta organización facilita una aproximación integral al aprendizaje del español, favoreciendo no solo la adquisición de competencias lingüísticas, sino también el desarrollo de una comprensión profunda de los contextos culturales y sociales donde se utiliza la lengua.

En el contexto de nuestra investigación, delineamos un programa didáctico integral que abarca la instrucción de ELE a lo largo de los cuatro años académicos, desde niveles iniciales hasta avanzados. De acuerdo con los planes de estudio establecidos para la enseñanza universitaria del español en China, específicamente el PECB y el PECS, se delinean dos etapas para la enseñanza del español: los cursos básicos (primer y segundo año académico) y los cursos superiores (tercer y cuarto año académico). Estos planes detallan con precisión los contenidos que deben ser cubiertos a lo largo de esta licenciatura de cuatro años:

Contenido	Primer Año Académico	Segundo Año Académico
Fonética	1. Dominar el alfabeto español y de los fonemas que representa; 2. Dominar básicamente las reglas de pronunciación; 3. Dominar inicialmente las destrezas de lectura, el tono de voz y la entonación son generalmente correctas al leer y hablar.	Tono de voz correcto y entonación natural al leer y hablar en voz alta.
Gramática	1. Dominar los conceptos, los cambios morfológicos y el uso básico de diversas clases de palabras. 2. Dominar las oraciones simples y algunas oraciones compuestas;	1. Consolidar y ampliar los contenidos léxicos ya aprendidos y enseñar los contenidos léxicos aún no tratados en el primer curso académico; 2. Dominar la estructura y el uso de diversos tipos de oraciones adverbiales, citas directas e indirectas y la coordinación de formas y tiempos verbales en oraciones compuestas; ser capaz de lograr claridad conceptual y formas correctas de expresión en la aplicación práctica.
Léxico	1. Aprender unas 1500 palabras; 2. Dominar unas 1000 palabras.	1. Aprender unas 3800 palabras (incluidas 1500 en el primer curso); 2. Dominar unas 2500 palabras (incluidas 1000 en primer curso).
	1. Comprender el lenguaje general del aula y el lenguaje cotidiano; 2. Comprender material auditivo similar al contenido del texto aprendido y pronunciado a una velocidad de 100 palabras por minuto.	1. Ser capaz de comprender el contenido principal de materiales de comprensión oral basados en la vida cotidiana, sin superar el 3% de vocabulario desconocido y a una velocidad de 100-200 palabras por minuto;

Escuchar		2. Ser capaz de comprender conversaciones de personas hispanohablantes sobre temas relacionados con la vida cotidiana; 3. Ser capaz de comprender los boletines informativos de Radio China Internacional.
Hablar	1. Ser capaz de mantener una conversación sencilla durante tres minutos sobre temas generales de la vida cotidiana aprendidos, con una expresión clara y sin errores gramaticales importantes. 2. Ser capaz de realizar una narración coherente de 3 minutos tras 10 minutos de preparación sobre temas conocidos o sobre materiales de lectura, imágenes, etc., con una entonación básicamente correcta y sin errores importantes en el uso de palabras y frases; 3. Tener cierta capacidad para formular preguntas.	1. Ser capaz de formular y responder preguntas, comentar brevemente el material que ha leído; 2. Ser capaz de hacer una presentación coherente sobre temas conocidos durante unos 5 minutos tras 10 minutos de preparación, con un discurso correcto, una entonación natural, una expresión lógica y un lenguaje básicamente correcto; 3. Ser capaz de hablar con personas hispanohablantes sobre temas generales de la vida social, expresar ideas correctamente, hablar de forma básicamente adecuada y no cometer errores gramaticales importantes.
Leer	1. Ser capaz de recitar con mayor fluidez y con un tono de voz básicamente correcto materiales lingüísticos de dificultad comparable a la del texto aprendido; 2. Ser capaz de leer y comprender materiales lingüísticos de dificultad comparable al contenido del texto aprendido. La carga de lectura para el segundo semestre es de 5 páginas por semana (unas 2000 palabras).	1. Ser capaz de recitar correctamente y con fluidez materiales lingüísticos de dificultad comparable a la del texto aprendido y recapitular sobre la idea general del texto; 2. Ser capaz de finalizar una lectura de materiales lingüísticos de unas 400 palabras (no más del 3% del vocabulario desconocido) dentro de 10 minutos, y dominar su contenido principal; 3. Ser capaz de leer informes de noticias generales y lectura fácil con la ayuda de herramientas, el volumen de lectura es de 15 páginas por semana (alrededor de 6000 palabras).
Escribir	1. Escribir con regularidad, con letra adecuada y ortografía correcta; 2. Ser capaz de escuchar y escribir materiales grabados basados en lo aprendido en 15 minutos (el número de palabras es de unas 100, escuchándolos cuatro veces en total, con un porcentaje de error no superior al 8%); 3. Ser capaz de escribir un ensayo corto de unas 100 palabras en 30 minutos sobre contenidos conocidos, básicamente al grano.	1. Ser capaz de dictar un texto breve de unas 130 palabras en 15 minutos, tras haberlo escuchado un total de tres veces, sin que el porcentaje de errores supere el 8% del número total de palabras; 2. Ser capaz de escribir un texto breve de unas 120 palabras en 30 minutos de acuerdo con la proposición, con un contenido coherente, una jerarquía clara, un lenguaje fluido y sin errores gramaticales importantes.

Tabla 27: Requisitos de enseñanza para cursos básicos (Grupo de Redacción del Programa de Español, 1998: 2-3)

Contenido	Tercer Año Académico	Cuarto Año Académico
Fonética	La pronunciación es correcta; las reglas de aliteración se aplican conscientemente al leer en voz alta; los textos nuevos se leen sin dificultad aparente; la entonación es relativamente natural.	Entonación natural y fluidez del habla; la precisión en la lectura de textos nuevos en voz alta es superior al 95%.
Gramática	Dominar el léxico y la sintaxis básica del español; conocer preliminarmente el estilo y retórica españoles.	Un conocimiento más sistemático de la gramática y de la estructura de los discursos; la capacidad de aplicar los conocimientos gramaticales a la comprensión, expresión y traducción del español; unas ciertas nociones de la lengua española.
Léxico	Aprender unas 6000 palabras (al final de tercer curso); dominar unas 3000 palabras.	Aprender unas 8000 palabras (al final del cuarto curso); dominar unas 4000 palabras.
Escuchar	1. Comprender entre un 60% o un 70% de textos breves de libros de texto utilizados en clases de comprensión oral tras 2 escuchas (a una velocidad de 140 palabras por minuto); 2. Comprender más del 70 % de temas generales y conferencias después de 2 escuchas; 3. Ser capaz de comprender programas generales en español de Radio Internacional de China.	1. Ser capaz de comprender más del 70% materiales de carácter general (velocidad normal) tras 2 escuchas; 2. Ser capaz de comprender el 75% de las conferencias e informes de carácter general tras 2 veces de escuchas; 3. Ser capaz de comprender básicamente programas informativos con explicaciones de las televisiones nacionales de países hispanohablantes.
Hablar	1. Ser capaz de hablar en español sobre temas de la vida cotidiana durante cinco minutos de forma coherente y con una corrección básica de expresión; 2. Ser capaz de narrar y comentar los puntos principales durante cinco o seis minutos tras leer dos veces materiales relacionados con el texto aprendido; 3. Ser capaz de conversar más o menos libremente con personas de países hispanohablantes.	1. Ser capaz de mantener una conversación informal con personas hispanohablantes sobre temas generales; 2. Ser capaz de hablar o expresar opiniones sobre temas de cuestiones nacionales e internacionales durante cuatro o cinco minutos seguidos.
Leer	1. Ser capaz de leer materiales a un nivel aproximado al del texto aprendido, con una precisión de comprensión igual o superior al 80%, a un ritmo de 50 palabras por minuto; 2. 800 a 900 páginas de lectura extraescolar a lo largo del año. 3. Ser capaz de identificar palabras desconocidas mediante reglas de morfología con una precisión igual o superior al 60%.	1. Ser capaz de leer libros, periódicos y obras escritas con una precisión de comprensión del 80% o 90% (75-80% para literatura) a una velocidad de 10 páginas por hora; 2. 600 a 800 páginas de lecturas extraescolares a lo largo del año. 3. Ser capaz de identificar palabras desconocidas según reglas de morfología con una precisión general del 70% o superior.
	1. Ser capaz de expresar en español	1. Ser capaz de escribir ensayos de

Escribir	materiales comprendidos o leídos a razón de 250 palabras por cada 30 minutos, con un porcentaje de error inferior al 8% en el uso de las palabras y con una comprensión básica del significado del texto; 2. Ser capaz de redactar enunciados sencillos, redacciones propositivas, notas, avisos, cartas, etc., con un porcentaje de error inferior al 8% en el uso de palabras y frases.	solicitud, ensayos argumentativos y ensayos narrativos con menos de un 6% de errores de lenguaje y estilo; 2. Escritura rápida a un ritmo de 300 palabras por 30 minutos. Tasa de errores inferior al 6%; 3. Dominar los requisitos básicos para escribir ensayos.
Traducir	1. Traducción (del español al chino): traducción de textos de aplicación como anuncios, avisos, cartas, contratos, artículos periodísticos de dificultad media y literatura más reciente a una velocidad de 300 palabras por hora, con menos de un 10% de errores o traducciones inadecuadas. 2. Interpretación: intérprete competente para la vida cotidiana (incluida la comunicación, la recepción, la comprensión y la presentación, etc.).	1. Traducción (del chino al español): ser capaz de traducir textos de aplicación y materiales relacionados con la política, la diplomacia, la economía, la cultura, etc., a una velocidad de 200 caracteres chinos por hora, con una corrección básica de la traducción; comprender las teorías de traducción pertinentes. 2. Interpretación: ser capaz de interpretar en general, como turismo, exposiciones, charlas y conferencias sencillas.
Conocimiento Sociocultural	1. Ciertos conocimientos de la historia de la literatura española e hispanoamericana, incluyendo una visión general del desarrollo literario, la transmutación de los principales géneros y fragmentos de obras de autores clave (puede hacerse hincapié en las principales obras de autores contemporáneos). 2. Conocimientos preliminares de lingüística. 3. Conocimiento de la historia, la geografía, las condiciones sociales, la cultura y las costumbres de los países hispanohablantes. 4. Conocimiento de la situación política, diplomática y económica de los países hispanohablantes y nuestras relaciones con ellos.	

Tabla 28: Requisitos de enseñanza para cursos superiores (Grupo de Redacción del Programa de Español, 2000: 1-3)

Es evidente que los planes de estudios chinos bajo análisis han detallado de manera precisa los requisitos didácticos correspondientes a cada año académico, abarcando las competencias fonéticas, gramaticales, léxicas, así como las habilidades de escucha, expresión oral, lectura, escritura y traducción. Si relacionamos estos conocimientos y destrezas con los niveles de referencia propuestos por el MCER, cabría esperar que estos estudiantes alcanzaran el nivel C1 o C2 al término de sus cuatro años de estudios universitarios (Lu, 2015: 66). No obstante, estos requisitos proporcionan únicamente un esquema general, sin especificar el nivel preciso requerido para cada año académico. Surge entonces la interrogante: ¿cómo se realiza la planificación de niveles para cada curso académico? Además de los requisitos establecidos por el PECB y el PECS, esta cuestión puede explorarse mediante el análisis del manual estándar utilizado en la enseñanza de

ELE en las universidades chinas, o sea, el *Español Moderno*. Con el fin de analizar la distribución de los niveles de enseñanza del español en las universidades chinas para cada año académico, hemos realizado un análisis conciso de los contenidos gramaticales del manual mencionado (véase el Anexo VI), estableciendo su correspondencia con los niveles de referencia del PCIC. Gramaticalmente, los primeros dos volúmenes de este manual, diseñados para el primer año académico, abordan los tiempos verbales del indicativo (presente, pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto, futuro imperfecto y condicional simple), el imperativo y el presente de subjuntivo. Esta selección gramatical confirma la necesidad de alcanzar un nivel B1 al finalizar el primer curso académico. Se observa una diferencia notable en la secuencia de presentación de los contenidos gramaticales en comparación con el PCIC, que presenta una mezcla de niveles desde A1 hasta B1. Además, se destaca una particularidad: la inclusión del subjuntivo antes de los tiempos pretéritos. La razón por la que se pospone la enseñanza del tiempo pasado, explica Dong Yansheng (2014: 1), radica en la creencia de que, una vez que los estudiantes dominan el pretérito, su capacidad de expresión mejora y, con ello, se amplía el rango de temas que pueden abordar. Aunque esta perspectiva tiene su fundamento, la experiencia acumulada a lo largo de varias décadas muestra que muchos estudiantes aún enfrentan dificultades en su capacidad para expresarse en español, especialmente en el uso correcto y fluido de los pronombres. Uno de los principales problemas es la tendencia a repetir constantemente los pronombres personales en función del sujeto, como yo, tú, él, ella, entre otros. Además, se observa un uso limitado de los pronombres de objeto directo e indirecto, como lo/la, los/las, le/les, especialmente cuando se combinan con los verbos, tanto en su posición anterior como posterior al verbo (por ejemplo, se lo dice, voy a contárselo). En comparación, el tiempo pasado puede ser evitado temporalmente en un período determinado, pero el complejo sistema de pronombres en español es inevitable, ya que se utiliza en casi todas las oraciones. Debido a esto, el primer volumen de *Español Moderno* se centra en explicar y practicar tres tipos de conjugaciones verbales: el presente de indicativo, el imperativo y el presente de subjuntivo, al mismo tiempo que incluyen las reglas de los pronombres de objeto directo e indirecto, tanto en su forma antes como después del verbo. En el segundo año académico, delineado en los volúmenes tres y cuatro del manual, se enfoca principalmente en aspectos gramaticales correspondientes a niveles de competencia lingüística B2, con una atención reducida hacia los niveles B1 y C1. Por lo tanto, se puede situar el nivel del segundo año en un rango

aproximado entre B1+ y B2+. Por otro lado, en el tercer año, la mayoría de los contenidos se amplían para abarcar niveles de C1. Además, cabe mencionar que, en el último año, los cursos intensivos de español son poco comunes, centrándose en la práctica necesaria, la consolidación de conocimientos teóricos y la orientación hacia la investigación académica, en preparación para el trabajo de fin de grado. En este período, se espera que los estudiantes alcancen un nivel más avanzado, el C2. Sin embargo, el nivel final de competencia alcanzado al concluir los cuatro años es muy variado, influenciado por limitaciones personales y también por la competencia educativa de cada institución académica. Según Lu (2015: 66), en el contexto universitario chino, es poco común que los estudiantes alcancen el nivel C1, y aún menos frecuente que lleguen al C2.

Es importante señalar que la delimitación de niveles es un proceso subjetivo, influenciado por las preferencias institucionales, ya sea favoreciendo niveles amplios o limitados. Con un esquema flexible de categorización, las instituciones pueden adaptar los niveles según sus necesidades. Desde esta perspectiva flexible, hemos diseñado nuestro programa didáctico abarcando desde el nivel A1 hasta el C1, en consonancia con las dos fases delineadas por el PECB y el PECS. Desglosamos los niveles a lo largo de los cuatro años académicos, estableciendo objetivos específicos para cada semestre con el fin de alcanzar un nivel determinado, tal como se ilustra a continuación:

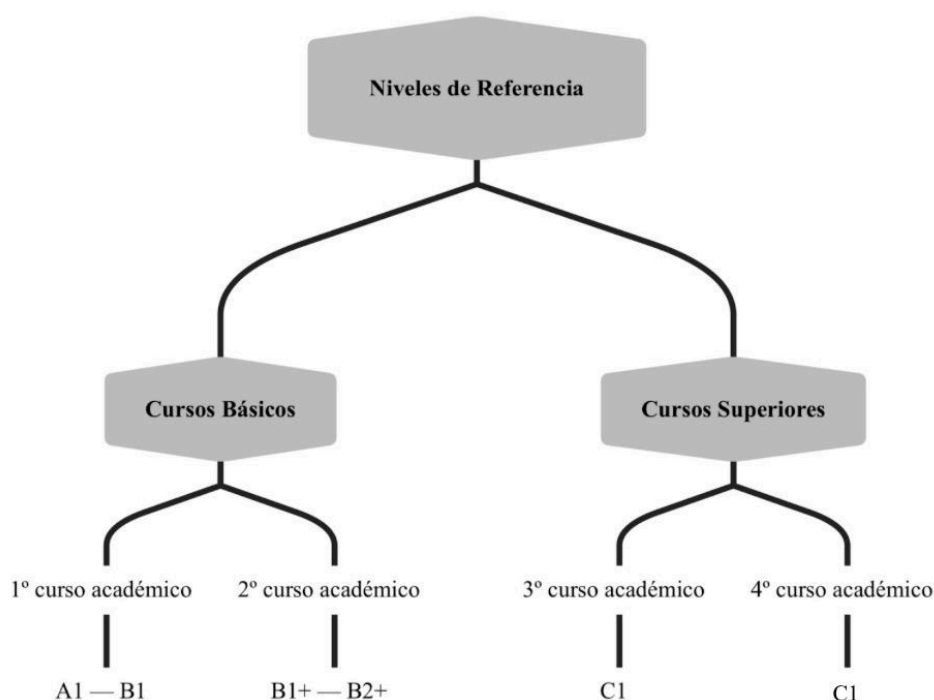


Figura 8: Niveles de referencia de los cuatro años académicos universitarios

Tal y como se muestra en la figura 8, en el primer año académico, los estudiantes enfrentan tres niveles de progresión: A1 (*acceso*), A2 (*plataforma*) y B1 (*umbral*). Según la experiencia derivada de la práctica docente, se observa un progreso más acelerado en los niveles introductorios del aprendizaje de lenguas extranjeras en contraste con los niveles avanzados. Al parecer, una vez que se alcanza cierto grado de dominio avanzado, los estudiantes encuentran obstáculos para seguir progresando. Este fenómeno podría atribuirse al énfasis en la adquisición de habilidades lingüísticas básicas durante los niveles introductorios, tales como vocabulario elemental, estructuras gramaticales simples y pronunciación básica, las cuales son más fáciles de adquirir y dominar en contraste con las habilidades más complejas requeridas en niveles superiores. A medida que los estudiantes avanzan, se enfrentan a una mayor complejidad en el idioma, que incluye estructuras gramaticales más sofisticadas, vocabulario especializado y matices culturales y lingüísticos más sutiles, lo que puede suponer un desafío adicional para su progreso continuo. Por tanto, en los años académicos posteriores de nuestra enseñanza, se reduce el rango de niveles exigidos a los alumnos.

En conclusión, los destinatarios de esta programación didáctica deben alcanzar un nivel avanzado de español (C1), situándose como usuarios competentes según la escala global del MCER. Aquellos con nivel C1 deben demostrar habilidades para comprender textos extensos con cierto nivel de exigencia, identificar sentidos implícitos, expresarse de manera fluida y espontánea en diversos contextos, utilizar el idioma de manera flexible en ámbitos social, académico y profesional, así como producir textos claros y bien estructurados sobre temas complejos (MCER, 2002: 26).

5.2. Definición de competencias y objetivos

Conforme al MCER (2002: 11), las competencias abarcan el conjunto de conocimientos, habilidades y atributos individuales que facultan a una persona para llevar a cabo acciones concretas. Estas trascienden el mero conocimiento teórico, incorporando la capacidad de aplicar dichos conocimientos de manera práctica en situaciones del mundo real. En el contexto de un programa de idiomas, una competencia podría manifestarse como la habilidad para comunicarse de forma efectiva en situaciones cotidianas, tanto de manera oral como escrita, en la lengua meta. Por otro lado, los objetivos, como su nombre indica, constituyen metas específicas y cuantificables establecidas para orientar el proceso

de enseñanza-aprendizaje y evaluar su consecución. Están diseñados con el propósito de lograrse en un periodo definido, delineando los resultados anticipados del aprendizaje.

Desde una perspectiva didáctica, la clara articulación de competencias y objetivos es crucial para orientar eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje. La formulación precisa de metas no solo guía el diseño del programa hacia resultados educativos específicos, sino que también facilita su adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes. Asimismo, establece criterios medibles que simplifican la evaluación del rendimiento, permitiendo ajustar la enseñanza según los logros alcanzados. En términos de diseño curricular, la definición de competencias y objetivos favorece una organización coherente del contenido, optimizando la selección y disposición de temas, actividades y recursos. A continuación, se presentarán las competencias y objetivos generales y específicos del programa didáctico propuesto.

5.2.1. Competencias generales y específicas

Según el MCER (2002: 9), las competencias generales, que, aunque no están directamente relacionadas con el uso del lenguaje, son esenciales para diversas acciones, incluidas las lingüísticas, se dividen en cuatro categorías fundamentales: conocimientos declarativos (*saber*), destrezas (*saber hacer*), competencia existencial (*saber ser*) y capacidad de aprender (*saber aprender*). Los “conocimientos declarativos” hacen referencia a la comprensión del entorno, un aspecto esencial para quienes aprenden un idioma extranjero. Este tipo de conocimiento abarca el entendimiento sociocultural, que se refiere al conocimiento de la sociedad y la cultura de la comunidad en la que se habla el idioma, así como la conciencia intercultural, que implica la capacidad de identificar y comprender las relaciones entre la propia cultura y la cultura de la lengua meta. Esta competencia es especialmente crucial para los estudiantes de lenguas extranjeras, ya que les permite navegar no solo el idioma, sino también las normas y valores sociales asociados con él. En cuanto a las “destrezas”, el MCER las divide en dos grupos: el primero se refiere a las habilidades prácticas, que incluyen competencias sociales, habilidades cotidianas, aptitudes profesionales y destrezas recreativas. Estas son las habilidades que permiten a los individuos desempeñarse con éxito en diversas situaciones de la vida diaria, como la comunicación interpersonal, la resolución de problemas y la realización de tareas cotidianas. El segundo grupo se enfoca en las habilidades interculturales, que son fundamentales para la interacción efectiva entre personas de

diferentes culturas, especialmente cuando se trata de un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras (MCER, 2002: 11). Por otro lado, la “competencia existencial” engloba características personales y rasgos de personalidad que afectan tanto a la autopercepción como a la disposición para la interacción social. Esto incluye actitudes, motivaciones, valores, creencias y estilo cognitivo, los cuales influyen en cómo una persona se relaciona consigo misma y con los demás en contextos sociales. La competencia existencial es esencial para el aprendizaje de una lengua, ya que la disposición a interactuar, entender y adaptarse a nuevas formas de pensar y comportarse es clave para la integración exitosa en una comunidad lingüística y cultural. Finalmente, la “capacidad de aprender” es la habilidad para movilizar las competencias previamente mencionadas, permitiendo al estudiante identificar y adaptarse a las diferencias, ya sea en términos de idioma, cultura, o áreas de conocimiento. Este aspecto del aprendizaje se configura como la destreza para descubrir, adaptarse y manejar la novedad, tanto en el ámbito lingüístico como en el cultural, favoreciendo una experiencia de aprendizaje más rica y dinámica. La capacidad de aprender no solo implica adquirir conocimiento, sino también desarrollar la habilidad para continuar aprendiendo de manera autónoma a lo largo de la vida, una competencia esencial en el contexto globalizado y multicultural actual (MCER, 2002: 12).

Por otra parte, las competencias específicas engloban diversas subcompetencias, entre las cuales destacan las habilidades comunicativas. Como se ha abordado previamente en la revisión del estado de la cuestión, las competencias comunicativas se definen como la capacidad para comunicarse efectivamente, logrando ser comprendido y comprender a los demás. Este proceso implica la habilidad para estructurar adecuadamente la comunicación, estableciendo relaciones sociales significativas. En el contexto de las lenguas extranjeras, estas competencias conllevan el respeto por las reglas gramaticales y otros aspectos de la descripción lingüística (léxico, fonética y semántica). Asimismo, es esencial comprender y aplicar las normas de uso de la lengua extranjera, estrechamente vinculadas al contexto histórico, social y cultural en el cual se desarrolla la comunicación.

Por lo tanto, nuestro programa de enseñanza está diseñado para que los estudiantes adquieran y perfeccionen un conjunto de competencias clave, tanto para su desarrollo en la vida diaria como para alcanzar el éxito en contextos profesionales y académicos. En primer lugar, el programa pone un énfasis particular en el desarrollo de competencias comunicativas, que incluyen la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. La competencia lingüística exige que los estudiantes dominen los aspectos formales del

idioma, como la gramática, el vocabulario y la pronunciación. La competencia sociolingüística implica la capacidad de adaptar el lenguaje al contexto social, teniendo en cuenta factores como el registro, el tono y las normas culturales. Por su parte, la competencia pragmática requiere que los estudiantes avancen en la utilización funcional y contextual del lenguaje, es decir, en la habilidad para emplear el idioma de manera efectiva en situaciones reales de comunicación. Estas competencias son esenciales para una interacción intercultural exitosa, ya que los estudiantes no solo deben dominar el idioma, sino también entender su aplicación dentro de diferentes culturas y contextos. Esto previene malentendidos y favorece la tolerancia y el respeto cultural, aspectos fundamentales en la sociedad globalizada actual. Así, en segundo lugar, el programa destaca la importancia de fomentar la conciencia intercultural. Esta destreza capacita a los estudiantes para interactuar de manera respetuosa y efectiva en una sociedad diversa, lo que les permite desenvolverse con éxito en contextos multiculturales y globalizados.

5.2.2. Objetivos generales y específicos

La pedagogía por objetivos constituye un enfoque didáctico que ha ganado notable aceptación en la educación contemporánea. Esta perspectiva concibe la programación educativa como un proceso que comienza con la definición precisa de los objetivos de aprendizaje, los cuales deben ser especificados de manera clara y concreta, incluso expresándose en términos de conductas observables (Gimeno Sacristán, 1982: 9). En el contexto de la enseñanza de segundas lenguas, Valette y Disick (1972: 28) han clasificado los objetivos en dos categorías principales: *subject-matter goals* y *affective goals*. Los primeros se refieren al contenido que se enseña, como las habilidades lingüísticas, la gramática, el vocabulario, la cultura y la literatura. Los segundos, por su parte, están vinculados a las actitudes y sentimientos del estudiante, buscando fomentar una disposición positiva hacia el aprendizaje de la lengua. Este enfoque permite una planificación educativa más estructurada y orientada a resultados específicos, asegurando que tanto los aspectos cognitivos como los emocionales del proceso de aprendizaje sean considerados.

En el ámbito de ELE, el PCIC define al aprendiz como un usuario de la lengua en tres dimensiones: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. Como agentes sociales, los estudiantes deben ser capaces de realizar transacciones complejas, participar activamente en interacciones sociales, académicas y profesionales, y manejar

textos orales y escritos en cualquier situación. Como hablantes interculturales, deben comprender la diversidad cultural y actuar como intermediarios en contextos interculturales. Finalmente, como aprendientes autónomos, se espera que gestionen su aprendizaje de manera independiente, planifiquen recursos y utilicen estrategias de aprendizaje efectivas. Así que, con el objetivo de proporcionar un marco claro y estructurado a nuestra programación, los objetivos generales se orientan, en primer lugar, a fomentar el interés y la motivación de los estudiantes hacia la lengua y la cultura a través de medios visuales. En segundo lugar, se busca el desarrollo de competencias comunicativas, permitiendo a los estudiantes alcanzar un nivel de competencia avanzado. De acuerdo con los estándares del PCIC, el objetivo es llevar a los estudiantes universitarios chinos hasta la fase C1, lo que implica un dominio profundo de las habilidades comunicativas, tanto orales como escritas, y la capacidad de participar de manera efectiva en intercambios sociales, académicos y profesionales complejos.

En coherencia con los objetivos generales, se definen objetivos específicos para consolidar las competencias de un nivel avanzado en ELE. Estos objetivos, que estructuran la programación didáctica, se centran en la dimensión del agente social, posicionando al estudiante como un usuario competente y activo de la lengua en contextos comunicativos complejos y diversos.

Descripción general del nivel C1
● Poseen un amplio repertorio tanto lingüístico como no lingüístico, facilitando una comunicación fluida y natural con mínimos esfuerzos; ● Exhiben un léxico extenso y preciso, permitiéndoles expresar matices de significado de manera clara y eliminando ambigüedades; ● Utilizan la lengua con flexibilidad y eficacia en contextos sociales, incorporando usos emocionales, alusivos y humorísticos. Habilidad para sortear dificultades, reformular su discurso sin interrupciones y establecer conexiones hábiles con las contribuciones de otros hablantes caracterizan su destreza comunicativa. ● Expresan opiniones de manera precisa, aportando matices significativos, respaldados por un dominio destacado de la entonación adecuada. Además, demuestran la capacidad de seleccionar frases pertinentes para introducir sus comentarios, ya sea para tomar la palabra o ganar tiempo mientras reflexionan sobre su intervención. ● Pueden enfrentar textos extensos y complejos en su vida social, profesional o académica. ● Comprenden mensajes con facilidad, identificando matices sutiles en discursos orales extensos sobre temas abstractos, aunque puedan confirmar detalles en casos de acentos poco familiares o secciones escritas difíciles. ● Reconocen expresiones idiomáticas, aprecian cambios de registro y comprenden películas y series de televisión, captando detalles, sutilezas, actitudes y relaciones implícitas entre hablantes. ● Participan con facilidad en conversaciones largas y complejas, así como en debates, conferencias y presentaciones sobre temas abstractos y desconocidos.

Tabla 29: Objetivos específicos como *agente social* (adaptado del PCIC)

En calidad de *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo*, orientamos nuestros objetivos específicos conforme al PCIC, el cual se estructura en tres etapas fundamentales: aproximación, profundización y consolidación. Estas tres etapas proporcionan un marco integral que permite a los estudiantes avanzar de manera progresiva hacia un nivel avanzado de competencia, tanto lingüística como intercultural, facilitando su capacidad para participar plenamente en contextos internacionales. Estas fases se esbozan de la siguiente manera en el contexto del nivel avanzado de español:

Fase de Aproximación	Fase de Profundización	Fase de Consolidación
Hablante Intercultural		
1) Tomar conciencia de la diversidad cultural implica reconocer el impacto significativo que la propia identidad cultural puede ejercer en la percepción e interpretación de otras culturas en términos generales, con especial atención a las culturas de los países hispanos. 2) Explorar de manera precisa las motivaciones, actitudes y factores afectivos personales en el contexto de culturas diversas, centrándose específicamente en las culturas de los países hispanos. 3) Manejar con destreza contextos interculturales elementales.	1) Asumir con apertura la diversidad cultural y explorar las culturas de las naciones hispanohablantes desde una perspectiva más amplia, desligada de prejuicios derivados de la identidad cultural propia. 2) Reforzar las motivaciones, sensibilidades y disposición hacia otras culturas, enfocándose especialmente en las de naciones hispanohablantes. 3) Manejar hábilmente contextos interculturales de moderada complejidad.	1) Optimizar la riqueza de la competencia intercultural mediante el aprovechamiento efectivo de la diversidad cultural. 2) Fomentar una gestión reflexiva y consciente de las actitudes y elementos afectivos individuales hacia diversas culturas, con un enfoque específico en las culturas de los países de habla hispana. 3) Manejar con destreza contextos interculturales complejos y sensibles.
Aprendiente Autónomo		
1) En líneas generales, expresar de manera sucinta las metas de aprendizaje y aplicación del idioma español, estableciendo una vinculación coherente con los objetivos del programa, los contenidos, la metodología y el proceso evaluativo. 2) Colaborar activamente con colegas y docentes para cultivar relaciones de cooperación, amabilidad y confianza dentro del grupo.	1) Definir de manera precisa las metas de aprendizaje considerando los resultados y requisitos del programa, incluyendo objetivos, contenidos, metodología y evaluación. 2) Fomentar la instauración y sostenimiento de relaciones colaborativas, cordiales y confiables entre los integrantes del colectivo.	1) Concertar el programa académico, que abarca objetivos, contenidos, metodología y evaluación, en función de las metas individuales y colectivas del grupo. 2) Instaurar de manera autónoma un ambiente propicio para la colaboración, caracterizado por la cordialidad y la confianza, entre los integrantes del grupo.

Tabla 30: Objetivos específicos como *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo*

5.3. Selección de contenidos

La selección de contenidos en la planificación de un programa didáctico es un proceso crucial que determina qué conocimientos y habilidades se transmitirán a los estudiantes. Debe ser pertinente, coherente y lógica, ajustándose a los objetivos de aprendizaje establecidos. Los materiales deben organizarse de manera progresiva para facilitar la comprensión de conceptos avanzados después de dominar los fundamentos. Además, deben cumplir con estándares y currículos establecidos y adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, considerando su nivel de desarrollo cognitivo y estilos de aprendizaje.

En el presente trabajo, organizamos nuestra indagación en dos dimensiones fundamentales: los contenidos referentes a materiales didácticos y aquellos vinculados a unidades didácticas. Los primeros hacen referencia a los recursos básicos empleados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, específicamente, los textos literarios y sus adaptaciones cinematográficas y televisivas en nuestro caso. Por otro lado, los contenidos de las unidades didácticas se centran en las actividades diseñadas tras la determinación de los recursos literarios y fílmicos.

5.3.1. Selección de textos literarios y sus versiones en Cine y Televisión

Nuestro estudio se enfoca en la aplicación de adaptaciones cinematográficas y televisivas de obras literarias con fines pedagógicos en la enseñanza de ELE. En este contexto, la elección de materiales didácticos contempla dos dimensiones fundamentales: los textos literarios, por un lado, y, por otro, los recursos audiovisuales.

En la elección de material literario para clases de lenguas extranjeras, Acquaroni (2007: 75-80) sugiere que los textos seleccionados deben ser funcionalmente rentables, actuando como soporte para activar diversas actividades comunicativas en el aula o explorar temas de interés para los aprendices. Esta autora propone criterios específicos que guíen la selección, abordando cinco aspectos diversos, a saber:

- *Criterios pedagógicos*

Este criterio primordial demanda que el texto seleccionado sea auténtico y original. Asimismo, requiere la recopilación de información detallada acerca de los intereses y preferencias de los estudiantes, considerando factores determinantes como la edad y hábitos de lectura.

- *Criterios lingüísticos*

Desde una perspectiva lingüística, el docente debe evaluar la idoneidad de las estructuras lingüísticas y el valor del vocabulario en el texto para lograr los objetivos propuestos. Además, se deben considerar criterios adicionales, como: 1) la representación de discursos reales cotidianos o actuaciones lingüísticas específicas, que permite abordar aspectos formales, funcionales, socioculturales o interculturales en un contexto comunicativo definido; 2) la presencia recurrente de una misma estructura (fonética, morfosintáctica, léxico-semántica), que puede funcionar como criterio de selección en sí mismo para la inclusión de ejercicios o actividades destinadas al reconocimiento y práctica formal, como un tiempo verbal o un vocabulario temático coherente.

- *Criterios didácticos*

La estructura discursiva de los fragmentos literarios permite diversas intervenciones didácticas, tales como expansión, reducción, fragmentación y reconstrucción, que resultan idóneas para abordar las distintas fases de la expresión escrita. Al seleccionar un texto, es esencial determinar si se utilizará en una única sesión o a lo largo de un periodo extendido, teniendo en cuenta si los aprendices llevarán a cabo la actividad dentro o fuera del aula. Si se opta por un fragmento de una obra extensa, como una novela, es fundamental considerar el objetivo, eligiendo un fragmento atractivo y representativo sin desvelar aspectos cruciales del desarrollo de la trama, especialmente si se busca motivar al estudiante a leer la obra completa en el futuro.

- *Criterios temáticos*

Este criterio implica considerar cinco aspectos fundamentales. En primer lugar, se destaca la importancia del reflejo de coordenadas socioculturales específicas en los textos literarios, abordando aspectos como la vida cultural, las costumbres, las tradiciones, las ceremonias o rituales. En segundo lugar, se subraya la relevancia de situar el texto en una época histórica particular, reconociendo que ciertos periodos históricos generan un mayor interés y son fundamentales para comprender el presente. La tercera consideración se centra en la afinidad cultural y la proximidad temporal, sugiriendo la preferencia por autores contemporáneos para facilitar la

comprensión del mensaje por parte de los alumnos. La cuarta premisa destaca la necesidad de que el texto represente la idiosincrasia cultural de la lengua meta, aunque se advierte sobre el riesgo de caer en estereotipos si no se aborda con una mirada crítica. Finalmente, se enfatiza la importancia de los principios de universalidad e interculturalidad, asegurando que los textos reflejan pensamientos o sentimientos considerados universales, promoviendo así el contraste intercultural y la revisión de posturas frente a perspectivas culturalmente diversas.

- *Criterios adicionales*

Por último, se resaltan algunos criterios suplementarios de relevancia. En primera instancia, se enfatiza el criterio de autoridad, priorizando obras de referencia obligatoria en consonancia con objetivos didácticos. Además, resulta crucial cultivar los gustos y preferencias del educador, promoviendo la actualización constante del repertorio a través de la exploración de nuevas fuentes y la inclusión de autores diversos. Por último, el tipo del curso desempeña un papel esencial en la elección del material literario y la estrategia didáctica, variando según si se trata de un curso intensivo o dirigido a objetivos específicos.

En el ámbito de la selección de materiales audiovisuales para la enseñanza de lenguas extranjeras, Santos Asensi (2008: 4) subraya que el cine en el aula de español presenta tanto desafíos como ventajas. Las películas comerciales pueden resultar excesivamente largas, recomendándose su fragmentación o el uso de cortometrajes. La disponibilidad de películas puede ser limitada según la ubicación geográfica. Además, estas pueden plantear dificultades cognitivas y culturales, como el uso de lenguaje coloquial o la exploración de temas tabú. La carencia de equipos y materiales adecuados, junto con el esfuerzo necesario para preparar actividades basadas en el cine, también constituyen obstáculos significativos. En este sentido, Herrero y Valbuena (2009: 64) también hacen hincapié en la complejidad inherente a este proceso, resaltando la importancia de considerar múltiples aspectos. Estos incluyen la temática, el lenguaje, la edad del público, la duración, la distribución y las actividades planificadas para abordar la obra fílmica. Asimismo, es imperativo adherirse a las directrices del currículo escolar. Con mayor especificidad, se resalta que la temática debe ser pertinente para los objetivos de

aprendizaje, alineándose con el contenido curricular y ajustándose a la edad y nivel de desarrollo de los estudiantes. El lenguaje utilizado debe ser accesible, claro y evitar términos que puedan resultar confusos. La edad de los estudiantes influye también en la elección de materiales, exigiendo contenidos adecuados a su desarrollo cognitivo y emocional. La duración debe ajustarse al tiempo disponible en la planificación de la lección, evitando ser insuficiente o excesiva. La disponibilidad y accesibilidad del material son consideraciones cruciales para su eficiente distribución. Además, integrar el material en la planificación de la lección implica diseñar actividades que fomenten la participación activa y la reflexión, maximizando así su impacto educativo. Por último, la selección de materiales debe alinearse con las directrices del currículo escolar para asegurar coherencia con los objetivos educativos e institucionales.

Sin embargo, en la aplicación práctica, ya sea en la elección de obras literarias o en la exploración de recursos cinematográficos y televisivos, es común que estas obras satisfagan una o dos de las condiciones previamente mencionadas, pero resulta desafiante hallar aquellas que cumplan con todas ellas de manera simultánea. Por consiguiente, los educadores deben adoptar un enfoque flexible en su práctica, evitando la mera replicación de principios predefinidos, y en su lugar, adaptándolos y aplicándolos de manera contextualizada, considerando la situación específica y los recursos disponibles.

En todo caso, en el contexto de nuestra investigación sobre la enseñanza del español en universidades chinas, resulta imperativo destacar ciertos elementos ineludibles en la elección de recursos didácticos. Entre estos se encuentran el nivel competencial de los estudiantes, la extensión del material, la variedad de fuentes disponibles, la consideración de las restricciones impuestas por la censura en China y el respecto a los derechos de autor.

Nivel lingüístico del alumnado

Como hemos indicado anteriormente, nuestra programación abarca los cuatro años de enseñanza y aprendizaje del español, desde niveles iniciales hasta avanzados. Por consiguiente, la elección de materiales didácticos debe ajustarse a las necesidades de cada uno de los cuatro años académicos. Al elegir estos recursos didácticos, se sugiere considerar la hipótesis de *input* comprensible de Krashen (1982), que propone un modelo de “i+1” para representar conocimientos lingüísticos que no resulten ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles. Este enfoque sugiere que los conocimientos presentados deben

situarse ligeramente por encima del nivel de competencia lingüística actual de los alumnos, con la aspiración de que este nivel constituye un objetivo alcanzable en la etapa siguiente. La clave de este principio de adecuación en la elección de materiales didácticos reside en la regulación del nivel de dificultad.

Cabe mencionar que, en la elección de materiales didácticos para estudiantes de niveles iniciales, es notable la escasez de recursos tanto en textos literarios como en medios audiovisuales convencionales. En este contexto, los libros graduados y las historietas gráficas emergen como opciones sobresalientes. Aunque algunos puedan cuestionar la calidad literaria de estos textos, es crucial reconocer que el propósito de nuestro curso no reside en la pura apreciación literaria, sino en la enseñanza del español. Por tanto, nuestro objetivo principal radica en utilizar textos literarios como herramientas para la adquisición de una lengua extranjera. Específicamente, los textos destinados a los niveles deben caracterizarse por una estructura lingüística sencilla y el uso de un vocabulario básico, evitando construcciones gramaticales complejas y palabras poco usuales. Además, resulta esencial que los contenidos sean culturalmente accesibles, prescindiendo de referencias demasiado específicas o de difícil comprensión para aquellos no familiarizados con la cultura hispanohablante.

En cuanto a los materiales audiovisuales, reconocemos que las películas o series dirigidas a un público adulto suelen presentar diálogos complejos, siendo desafiantes para estudiantes principiantes. En este contexto, sería apropiado dirigir la atención hacia obras animadas diseñadas para niños, las cuales facilitan la comprensión en niveles introductorios. No obstante, se debe abordar la posible percepción de puerilidad por parte de estudiantes adultos al utilizar dibujos animados, lo que implica una cuidadosa selección del material para el aula. Por consiguiente, se aconseja optar por vídeos con diálogos lentos y pausados que permitan a los estudiantes procesar la información. Asimismo, se recomienda la elección de materiales con un lenguaje sencillo y fácilmente comprensible, evitando términos o estructuras gramaticales complejas. Adicionalmente, resulta factible utilizar segmentos audiovisuales subtitrulados en español como recurso complementario para brindar apoyo auditivo y favorecer la comprensión. En este nivel inicial, un ejemplo práctico sería la adaptación de *Don Quijote de la Mancha* en formato de libro graduado o viñetas, respaldada por un dibujo animado como soporte audiovisual.

A pesar de los retos inherentes a la implementación de materiales didácticos en niveles iniciales, concebimos el aprendizaje como un proceso gradual y evolutivo.

Abordamos este desafío mediante una estrategia de progresión gradual, introduciendo conocimientos desde lo más básico hacia lo más complejo, ampliando progresivamente la capacidad de los estudiantes para asimilar y aceptar información. Lo cierto es que, según Amenós Pons (2003: 126), llevar textos y películas en versión original a la clase y hacerlos comprensibles para alumnos no muy avanzados requiere del profesor un trabajo consciente en dos vías diferentes: la selección de materiales y el diseño de tareas didácticas que faciliten la comprensión.

Extensión de los materiales didácticos seleccionados

Las películas o series televisivas suelen presentar una duración considerable, lo que puede dificultar su integración efectiva en el aula si no se lleva a cabo una adecuada edición y adaptación previa a su proyección. El uso de películas completas en clases de lengua es poco frecuente, excepto en cursos específicos de cultura o como actividad extracurricular. En su lugar, se prefieren fragmentos para diversos objetivos pedagógicos, como la presentación de contenidos, la práctica de gramática o la revisión de temas (Montoussé Vega, 2006: 355). Para integrar videos en el aula de manera efectiva, Castiñeiras Ramos y Herrero Vecino (1998: 818) recomiendan seleccionar extractos breves y sustanciales, con una duración máxima de cinco minutos en una clase de 50 minutos. A mi parecer, esta duración podría ser un poco más extendida, idealmente entre 10 y 15 minutos por hora. No obstante, es crucial encontrar un equilibrio adecuado, dado que una duración excesivamente prolongada puede limitar tanto el análisis como el desarrollo de las habilidades lingüísticas, mientras que intervalos demasiado cortos impiden una exposición profunda al diálogo de la película más allá de su función como introducción.

Considerando la restricción temporal de nuestro curso (dos horas en total), resulta crucial elegir con atención materiales audiovisuales de duración equilibrada para optimizar el aprendizaje lingüístico y permitir un análisis exhaustivo durante las clases. Por tanto, se sugiere limitar estos materiales audiovisuales a un cuarto del tiempo total, es decir, no más de 30 minutos, evitando tanto la extensión excesiva como la brevedad insuficiente. Es importante aclarar que estos 30 minutos se refieren a la duración total del material audiovisual a preparar, no necesariamente a una sola proyección continua. Por ende, se sugiere dividir dicho material en segmentos más cortos, de aproximadamente 5 a 10 minutos cada uno. Esta táctica intenta mejorar la comprensión del contenido,

especialmente para estudiantes de nivel básico, al evitar la saturación de información en una sola sesión y permitir múltiples presentaciones para reforzar el aprendizaje.

Además, el nivel lingüístico también es un factor crucial al seleccionar la extensión de los materiales literarios. Al igual que con los recursos audiovisuales, para estudiantes de niveles avanzados, es apropiado utilizar textos más largos y complejos que desafíen sus habilidades lingüísticas. Por otro lado, para estudiantes de niveles más bajos, es recomendable utilizar textos más cortos y accesibles que se adapten a su capacidad de comprensión y nivel de vocabulario. Sea cual sea la extensión de los textos, es crucial que el material literario seleccionado se corresponda con el material audiovisual. Es decir, si elegimos un clip cinematográfico de “la batalla de Don Quijote contra el molino de viento”, el fragmento literario también debería ser una representación de esta historia. Solo de esta manera podremos aprovechar al máximo las funciones complementarias del cine/televisión y la literatura.

Atención a las variedades lingüísticas

Tanto las referencias europeas, como el MCER y el PCIC, así como los planes de estudio chinos, representados por el PECB y el PECS, junto con los manuales utilizados en las universidades chinas, contemplan la posibilidad de incluir contenidos que aborden las variedades del español. Esta consideración refleja un enfoque integrador y plural del idioma, que reconoce la riqueza y diversidad lingüística inherente a las distintas comunidades hispanohablantes. Las variedades lingüísticas constituyen un aspecto esencial del estudio del lenguaje, ya que reflejan la diversidad y la riqueza de cómo se utiliza una lengua en diferentes contextos y por diversos grupos de hablantes.

En el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza de ELE, es fundamental considerar estas variaciones lingüísticas para garantizar una comprensión auténtica y completa del idioma por parte de los estudiantes. Esto implica exponerlos no solo a distintos registros lingüísticos, como el formal y el informal, sino también a variantes regionales y sociolectos que reflejen la diversidad cultural y social de los hablantes nativos. La uniformidad en los acentos y dialectos no es beneficiosa, ni siquiera en el contexto de la enseñanza de idiomas. Una película que no siga una norma lingüística uniforme puede ser útil para que los alumnos distingan los diferentes tonos y formas de expresión de un mismo actor según el contexto social y personal en el que se encuentre. Así, podrían seguir la actuación de un personaje a lo largo de toda la película y observar sus variaciones

lingüísticas según con quién, dónde y cuándo interactúa (Toro Escudero, 2009: 15). Por lo tanto, sería preferible utilizar películas o series en su idioma original en lugar de versiones dobladas. Por otro lado, Hernández Muñoz, Muñoz-Basols y Soler Montes (2022: 1) destacan la importancia de la diversidad lingüística como uno de los pilares fundamentales en la formación de profesores de lenguas extranjeras. En este sentido, subrayan la necesidad de desarrollar estrategias de reflexión y conexión que permitan a los docentes comprender y enseñar eficazmente las variedades lingüísticas, así como promover habilidades interculturales que fomenten el respeto y la apreciación de la diversidad cultural en el aula. Sin embargo, los autores señalan que, a pesar de la relevancia de este tema, existe una escasez de materiales educativos que aborden adecuadamente las variedades lingüísticas. Esto dificulta a los docentes el acceso a recursos que les permitan enseñar esta dimensión crítica del idioma de manera efectiva. Este desafío se ve agravado en el caso de los docentes de origen chino, como señala Chen (2017), quienes pueden enfrentar dificultades debido a la falta de conocimientos específicos sobre este aspecto lingüístico, a pesar de reconocer su importancia en la lengua española.

Por lo tanto, es imperativo desarrollar materiales didácticos que aborden de manera comprehensiva las variedades lingüísticas, brindando a los docentes las herramientas y el apoyo necesarios para enseñar esta faceta esencial del idioma. Esto incluye la creación de recursos educativos que presenten ejemplos auténticos de las diferentes variedades lingüísticas, así como la incorporación de actividades que promuevan la reflexión y el diálogo intercultural en el aula. De esta manera, se garantiza una experiencia de aprendizaje enriquecedora y significativa que prepara a los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en una variedad de contextos lingüísticos y culturales.

Censura del país

La censura del país puede ser un factor relevante a considerar al seleccionar materiales didácticos, ya que puede influir en la disponibilidad y accesibilidad de ciertos recursos educativos. En algunos contextos, los gobiernos o instituciones pueden imponer restricciones sobre el contenido que se puede utilizar en el aula, limitando la variedad de materiales disponibles para los educadores. Además, la censura puede tener un impacto en la enseñanza de temas sensibles o controvertidos, ya que ciertos temas pueden ser considerados tabú según las normativas gubernamentales. Por tanto, es fundamental familiarizarse con las regulaciones y directrices del país sobre el contenido educativo. Esto

puede ayudar a los educadores a entender qué tipo de materiales están sujetos a censura y evitar seleccionar recursos que puedan ser considerados inapropiados.

En China, la normativa sobre administración cinematográfica, emitida por el Consejo de Estado, establece de manera explícita una serie de prohibiciones que regulan el contenido permitido en los recursos cinematográficos y televisivos. En este sentido, se prohíbe toda representación que: (1) contradiga los principios fundamentales de la Constitución; (2) ponga en peligro la unidad nacional, la soberanía y la integridad territorial; (3) divulgue secretos de Estado, amenace la seguridad nacional o comprometa el honor e intereses del país; (4) incite al odio o discriminación étnica, altere la cohesión entre etnias o atente contra las tradiciones y costumbres de la nación; (5) promueva supersticiones o cultos heréticos; (6) desestabilice el orden o la seguridad social; (7) fomente la obscenidad, el juego, la violencia o incite al crimen; (8) injurie, difame o vulnere los derechos de otras personas; (9) atente contra la moral pública o los valores culturales tradicionales del país; y (10) incluya cualquier contenido adicional prohibido por leyes, reglamentos administrativos o normas estatales.

En términos generales, no se deben violar las leyes y regulaciones del país, y el contenido debe ser civilizado y saludable. En este contexto, el OPLE (2020: 90) del Ministerio de Educación subraya que, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, los estudiantes especializados en este campo deben desarrollar una visión integral del mundo. Esta visión se fundamenta en una sólida formación moral, una clara identidad nacional y una marcada responsabilidad social. Además, se espera que cultiven una perspectiva internacional, un espíritu cooperativo e innovador, y un dominio básico de su propia disciplina. Consecuentemente, la selección de materiales didácticos debe alinearse con el principio de “Enseñar y Educar [教书育人]”, lo que implica que los docentes no solo transmiten conocimientos facultativos, sino que también modelan un comportamiento ético ejemplar. Este enfoque orienta a los estudiantes a encontrar un propósito vital, reconocer su propio valor y fomentar un desarrollo personal equilibrado. En el contexto educativo chino, se otorga una particular relevancia a la función didáctica de los recursos audiovisuales, los cuales son utilizados, en especial, para transmitir valores nacionales y ofrecer modelos de conducta.

Respecto a los derechos de autor

El uso de materiales protegidos por derechos de autor en las aulas es un tema complicado pero importante para los docentes. Según el artículo 32 de la *Ley de Propiedad Intelectual* de España, los docentes de educación reglada y el personal de universidades y organismos públicos de investigación pueden reproducir, distribuir y comunicar públicamente materiales protegidos por derechos de autor en el entorno educativo sin necesidad de autorización del autor o editor, siempre que se cumplan las siguientes condiciones (Ministerio de Cultura, 1996):

- Uso no comercial: la utilización debe ser sin fines comerciales.
- Obras divulgadas: las obras deben haber sido previamente divulgadas.
- Indicación de autor y fuente: se debe incluir el nombre del autor y la fuente, salvo en casos en los que sea imposible.

Estas condiciones permiten la inclusión de fragmentos o reproducciones de obras en actividades educativas, tanto presenciales como a distancia, siempre que se respeten los límites establecidos por la ley.

En relación con la extensión del material que puede utilizarse en el ámbito educativo, la *Ley de Propiedad Intelectual* española no fija un límite concreto en términos de páginas, duración o porcentaje. No obstante, permite la utilización de fragmentos breves de obras literarias, musicales o audiovisuales, siempre que estos constituyan “extractos o porciones cuantitativamente poco relevantes sobre el conjunto de la misma” (Ministerio de Cultura, 1996). Para utilizar materiales protegidos por derechos de autor en contextos educativos, los docentes deben seguir una serie de pasos fundamentales:

- Verificar si el uso del material se encuentra dentro de las limitaciones o excepciones previstas por la ley.
- Consultar si el centro educativo dispone de licencias vigentes con entidades de gestión colectiva que autoricen dicho uso.
- Solicitar la licencia correspondiente, en caso de que el uso no esté cubierto por las excepciones legales o licencias institucionales.

Además, existen otras opciones para utilizar materiales en el aula sin necesidad de licencias específicas, como obras que formen parte del dominio público o aquellas con licencias Creative Commons.

5.3.2. Selección y planificación de las actividades didácticas sistemáticas

En el contexto de la enseñanza de ELE, Sierra Plo (1990: en línea) destaca perspicazmente las virtudes de los recursos audiovisuales en el aula, ofreciendo un discernimiento dual: mientras se celebran las ventajas que las imágenes aportan a la comprensión del discurso, también se subraya un riesgo inherente. Este peligro reside en la tendencia de los estudiantes a apoyarse en exceso en el atractivo visual, lo que, aunque inicialmente facilita la comprensión de los diálogos, podría, con el tiempo, desviar la atención de los aspectos lingüísticos esenciales del mensaje comunicativo. Tal dependencia podría obstaculizar el desarrollo de sus competencias comunicativas. Para evitar este efecto adverso, Ruiz Fajardo (2009: 142) señala que “el visionado debe ser activo, sirviendo como punto de partida para discusiones, comentarios y la búsqueda de soluciones a los problemas planteados en la pantalla”, y recalca que el docente debe diseñar actividades para que esto sea posible.

Asimismo, según Sánchez Pérez (1992: 335), los materiales de un método comunicativo deben abarcar todas las áreas de la comunicación (hablada, escrita y auditiva), relacionadas con las cuatro destrezas clásicas. En base a esto, para alinearse más estrechamente con el uso auténtico del idioma, el MCER (2020: 42) propone actividades que se integran en cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación. Las actividades de comprensión implican la recepción, decodificación e interpretación de textos orales o escritos; las de expresión abarcan la concepción, producción y codificación de dichos textos; las de interacción involucran la comunicación oral o escrita entre al menos dos personas; y, por último, las actividades de mediación posibilitan la comunicación entre personas que no pueden interactuar directamente, como la traducción o la interpretación. El MCER (2020: 43) resume que la comprensión y expresión, segmentadas en aspectos orales y escritos, constituyen las cuatro habilidades tradicionales, mientras que la interacción va más allá de la mera suma de estas competencias. La mediación, además de comprensión y expresión, incorpora con frecuencia la interacción. Considerando que uno de los propósitos centrales de este trabajo es potenciar las competencias comunicativas de los alumnos, resulta imperativo que las futuras actividades diseñadas para el aula consideren la necesidad de que los estudiantes participen activamente en estas actividades comunicativas lingüísticas.

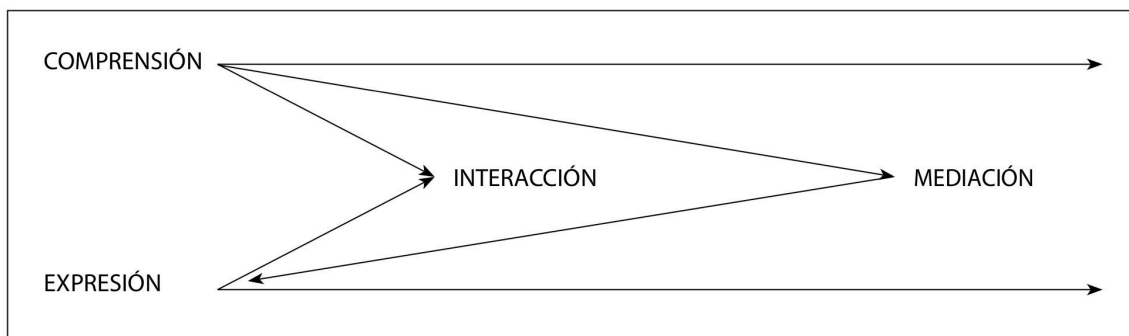


Figura 9: Relación entre comprensión, expresión, interacción y mediación (MCER, 2020: 44)

De todo ello, sería apropiado incluir las siguientes actividades en las unidades didácticas:

- *Actividades de gramática y vocabulario:* se implementan ejercicios interactivos que posibilitan a los estudiantes la práctica contextualizada y significativa de la gramática y el vocabulario. Estas actividades lúdicas pueden incluir juegos de mesa, crucigramas, sopas de letras, completar espacios en blanco, así como asociación de palabras, entre otras técnicas.
- *Actividades de comprensión oral y escrita:* se involucran en ejercicios de escucha activa, tales como la reproducción de diálogos en medios audiovisuales, acompañados de actividades como preguntas de opción múltiple, completación de tablas o síntesis de la información auditiva. Asimismo, se emplean textos auténticos, como artículos periodísticos o extractos literarios, seguidos de preguntas de comprensión, ejercicios de vocabulario, resúmenes sobre el contenido leído.
- *Actividades de expresión oral y escrita:* de manera oral, se promueven la participación activa de los estudiantes a través de actividades como debates, discusiones grupales, presentaciones orales, role-plays o simulaciones de situaciones de la vida real. En cuanto a la expresión/interacción escrita, se ofrecen oportunidades para practicar la escritura mediante ejercicios que estimulan la creatividad, como la creación de guiones para cortometrajes y la redacción de reseñas tras el visionado de productos cinematográficos y televisivos.
- *Actividades culturales:* integran actividades que permitan a los estudiantes explorar la cultura hispanohablante, como la realización de investigaciones

sobre festividades, tradiciones o personajes importantes, o la presentación de proyectos sobre países de habla hispana.

En todo caso, resulta fundamental ofrecer una variedad de actividades que abarquen diversas habilidades lingüísticas y que utilicen diferentes tipos de materiales didácticos (audiovisuales, textos auténticos y juegos, entre otros). Esta estrategia contribuye a mantener el interés de los estudiantes y abordar los múltiples aspectos inherentes al proceso de aprendizaje de idiomas. Sea cual sea el tipo de actividad, a la hora de elegir las actividades para una unidad didáctica, es necesario tener en cuenta diversos factores, como los objetivos de aprendizaje, los intereses y las necesidades de los alumnos, así como los recursos disponibles. En primer lugar, las actividades deben estar alineadas con los objetivos específicos del curso o de la unidad, de manera que se garantice que los estudiantes trabajen en pos de metas lingüísticas y comunicativas claras. En segundo lugar, es importante considerar los intereses, las capacidades y las necesidades individuales de los alumnos, ya que las actividades que son relevantes y significativas para ellos tienden a ser más motivadoras. Por último, la disponibilidad de recursos, como el material didáctico, la tecnología y el espacio físico, permite determinar qué actividades son factibles y cuáles podrían requerir adaptaciones o ajustes.

Tradicionalmente, la incorporación del cine y la televisión en la enseñanza del español ha sido considerada meramente como un complemento o, en el peor de los casos, como un entretenimiento que añade frescura al plan de estudios. Esta perspectiva ha llevado a muchos educadores a creer que basta con que los estudiantes vean una película o un breve clip utilizando tecnología educativa moderna, sin necesidad de una preparación exhaustiva para la clase. Esta concepción ha relegado a los profesores a roles de simples “proyeccionistas” y a los alumnos a meros “espectadores”. Esta actitud laxa y negativa conduce a una percepción equivocada por parte de los estudiantes, quienes pueden pensar erróneamente que las clases con material audiovisual no difieren de una salida al cine para relajarse después de un estudio intenso. A pesar de que algunos docentes reconocen la importancia de estas clases, la carencia de métodos didácticos eficaces y experiencia los deja desorientados al abordar materiales cinematográficos y televisivos, sin saber cómo seleccionar ni aprovechar adecuadamente estos recursos. Esto, a su vez, impacta negativamente en el desarrollo normal de la clase y obstaculiza el logro del propósito fundamental de impartir conocimientos lingüísticos.

En consecuencia, resulta aconsejable llevar a cabo un diagnóstico previo a la planificación de actividades, con el propósito de comprender las expectativas y necesidades de los estudiantes respecto a los contenidos a abordar, así como sus capacidades y limitaciones para su asimilación. En el contexto específico de un curso que fusiona elementos audiovisuales y literarios, Romea Castro (2003: 412) sugiere una serie de preguntas que los docentes deben contemplar antes de implementar cualquier actividad en el aula. Entre las más relevantes destacan:

- ¿Qué géneros pueden interesar más para el objetivo concreto que tenemos? ¿Qué creemos que saben de ellos?
- ¿A partir de qué motivación circunstancial, contextual, etc., presentaremos el material audiovisual que elijamos?
- ¿Qué tema pensamos proponer y por qué?
- ¿Cómo presentaremos la actividad?
- ¿Qué recepción creemos que pueden tener de los materiales que ofrecemos?
- ¿Tiene estrecha relación con un tema concreto?

Todo ello requiere una meticulosa planificación que defina el orden de presentación, establezca conexiones entre actividades y garantice un flujo coherente a lo largo del tiempo asignado en una unidad didáctica. Una secuencia bien planificada facilita una progresión gradual y coherente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a los estudiantes construir sobre su conocimiento previo y ampliar sus habilidades de manera secuencial. A este nivel, según Herreo (2018: 80), al trabajar con películas completas, fragmentos fílmicos o cortometrajes, es recomendable seguir tres etapas: actividades previas a la visualización, actividades durante la visualización y actividades posteriores a la visualización. Por ende, nuestra propuesta se estructurará en tres dimensiones principales: inicio, desarrollo y cierre, abarcando actividades previas, durante y posteriores al visionado. En primer lugar, se recomienda comenzar la unidad con una actividad inicial cautivadora que involucre a los estudiantes desde el principio, como una discusión breve, una pregunta estimulante o una presentación de términos relevantes del vocabulario. En segundo lugar, se estructuran las actividades de manera ascendente en complejidad y profundidad a lo largo de la unidad, comenzando con ejercicios simples para introducir o reforzar conceptos fundamentales y avanzando hacia actividades más exigentes que requieran la aplicación y consolidación de dichos conceptos. En tercer lugar, es aconsejable diseñar actividades en una secuencia lógica que facilite la comprensión y el aprendizaje progresivos. Esto implica iniciar con actividades de *input* (comprensión oral y escrita) antes de avanzar hacia actividades de *output* (producción oral y escrita), dado que,

según teorías pedagógicas, los estudiantes tienden a enfrentar mayores desafíos en la producción que en la comprensión. Asimismo, es crucial considerar el tiempo disponible para cada actividad y para la clase en su totalidad, asegurando así que las actividades se ajusten al marco temporal asignado y que la secuencia pueda completarse eficazmente dentro del tiempo disponible en el aula. En cuarto lugar, es fundamental incorporar actividades que aborden todas las dimensiones del lenguaje, como comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, así como el conocimiento sociocultural, alternando entre distintos tipos de actividades para mantener el interés de los estudiantes y satisfacer integralmente sus necesidades lingüísticas. Por último, se recomienda incorporar regularmente actividades de refuerzo y práctica a lo largo de la secuencia didáctica para consolidar el aprendizaje y proporcionar retroalimentación constructiva a los estudiantes después de cada actividad, ya sea un debate, un resumen, una presentación oral o una tarea de escritura, con el fin de fomentar su mejora continua y el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

5.4. Exploración preliminar de la didáctica

Al abordar la didáctica, no podemos prescindir de tres aspectos esenciales: “a quién enseñar”, “qué enseñar” y “cómo enseñar”. En las páginas anteriores, se han aclarado el público objetivo y el contenido didáctico. Ahora nos enfocaremos en el aspecto del “cómo enseñar”. Esto implica analizar cómo llevar a cabo la enseñanza, tomando en cuenta las características de los estudiantes, los objetivos de aprendizaje y, especialmente, los métodos pedagógicos apropiados.

En los debates acerca de los métodos de enseñanza de idiomas, es común escuchar decir que no existe un mejor método. Esta afirmación se fundamenta en la idea de que la eficacia del método depende de una variedad de factores, como la audiencia a la que va dirigido, el entorno en el que se implementa y los objetivos específicos que persigue. A pesar de los intentos por categorizar estas variables de forma sistemática, su multiplicidad y complejidad desafían la idea de que un solo método sea universalmente aplicable. No obstante, Prabhu (1990: 163) señala que la afirmación de que no existe un método único que sea el mejor para todos implica también que ciertos métodos son más adecuados para determinadas personas o entornos educativos. Esto sugiere que, dentro de un contexto de enseñanza específico, puede identificarse un método que sobresale por encima de los demás y que resulta más idóneo. Por ende, aunque no haya un método universalmente

superior, sí existe uno que se ajusta mejor a un contexto en particular. En el contexto de la introducción de programas de alfabetización audiovisual en la educación, Lara, Ruiz y Tarín (2019: 28) destacan que esta enseñanza, basada en recursos audiovisuales, conlleva una actualización de las metodologías educativas, orientándose hacia enfoques más participativos y colaborativos.

En vista de todo ello, y tomando en consideración las particularidades del contexto chino, nos proponemos mantener una coherencia con los postulados del enfoque *post-método*. En este sentido, nuestra propuesta aboga principalmente por una enseñanza comunicativa fundamentada en los preceptos del constructivismo y en los principios del aprendizaje interactivo. Sin embargo, no descartamos la utilización del método tradicional, como por ejemplo, el empleo de la lengua materna para la explicación de aspectos gramaticales y léxicos, con el fin de potenciar la eficacia tanto del proceso de aprendizaje como de enseñanza. Es crucial, no obstante, el manejo equilibrado entre ambos enfoques, a menudo considerados opuestos, privilegiando la enseñanza comunicativa, particularmente en el enfoque por tareas, como principal estrategia didáctica, y reservando el método tradicional como un enfoque complementario.

Por ende, en consonancia con el enfoque constructivista, hemos asumido a los siguientes principios de intervención didáctica, tal como han sido delineados por Regueiro Rodríguez (2014: 55):

- El aprendizaje implica la construcción activa del conocimiento por parte del alumno, en lugar de una mera recepción pasiva del mismo.
- El vínculo entre lenguaje y pensamiento es indisociable: toda expresión lingüística observable conlleva la activación de procesos cognitivos avanzados del pensamiento.
- Los aprendizajes deben ser significativos, fundamentados en la comprensión, y funcionales, de modo que resulten provechosos para el estudiante.
- El aprendizaje implica la reconstrucción de los conocimientos previos del estudiante para integrar el conocimiento nuevo, mediante procesos de asimilación, acomodación o reajuste de estructuras cognitivas.
- El aprendizaje constructivo implica no solo la asimilación de nuevo conocimiento, sino también la capacidad de desarrollar competencias que

faciliten su aplicación en contextos diversos. En este sentido, fomentar la habilidad de aprender a aprender, así como la transferencia e integración de conocimientos, resulta fundamental.

- El lenguaje, siendo una actividad cognitiva intrincada y fundamentalmente comunicativa y sociocultural, sugiere promover la interacción entre el aprendiz y los adultos competentes, así como la mediación docente en el entorno educativo.
- Promover la metacognición y la autorregulación del lenguaje y el pensamiento, así como los procesos de memorización, como fundamentos para fortalecer los aprendizajes.

Por otro lado, desde una perspectiva comunicativa, la consecución de los objetivos comunicativos se logra eficientemente mediante actividades diseñadas con este propósito. Según Sánchez Pérez (1992: 339), estas actividades deben cumplir criterios específicos para estar en consonancia con el enfoque comunicativo. Entre estos criterios, destacan:

- Centrarse en la transmisión de contenido relevante para los estudiantes.
- Subordinar la forma al contenido, es decir, priorizar el mensaje que desea transmitir sobre los aspectos formales del lenguaje (la gramática).
- Fomentar la participación activa, involucrando a dos o más alumnos en el proceso comunicativo.
- Preferiblemente, implicar que los alumnos lleven a cabo una acción concreta (como resolver un problema comunicativo), en lugar de actividades abstractas (como explicar una regla gramatical).

Asimismo, en el marco estratégico para la enseñanza de una lengua extranjera, Kumaravadivelu (1994: 32) ha propuesto diez macroestrategias destinadas para los educadores, las cuales son: 1) maximizar las oportunidades de aprendizaje, 2) facilitar la interacción negociada, 3) minimizar los desajustes perceptivos, 4) activar la heurística intuitiva, 5) fomentar la conciencia lingüística, 6) contextualizar el *input* lingüístico, 7) integrar las destrezas lingüísticas, 8) promover la autonomía del alumno, 9) aumentar la conciencia cultural y 10) garantizar la relevancia social. Estas macroestrategias se presentan en un tono imperativo con el fin de resaltar su carácter operativo, no prescriptivo.

Por otro lado, la metodología adoptada será de carácter mixto, combinando fases inductivas y deductivas, con el propósito de integrar estrategias y técnicas didácticas dirigidas a la elaboración del programa didáctico sistemático. A este nivel, Regueíro Rodríguez (2014: 57) señala que, durante la fase inductiva, el docente asume el papel de mediador, guiando al estudiante en la *observación* de textos o materiales pertinentes. Seguidamente, se procede al *análisis* de las partes constituyentes de un conjunto, permitiendo al alumno comprender los elementos fundamentales que lo componen. Posteriormente, se fomenta la *comparación* de similitudes y diferencias entre los elementos examinados, seguida por la *abstracción* de lo común o regular identificado en dicha comparación. A través de este proceso, es el propio estudiante quien llega a definir la regla o norma descubierta mediante la *generalización*. Por otro lado, la fase deductiva enriquece la fijación y memorización de los contenidos previamente construidos de forma inductiva. Este proceso implica la *verificación* de conceptos generalizados, así como su *ejemplificación*, *aplicación* y *ampliación* a nuevas situaciones. En fin, tanto la fase inductiva como la fase deductiva son indispensables para la construcción y el fortalecimiento del aprendizaje, tal como se representa en el siguiente esquema:

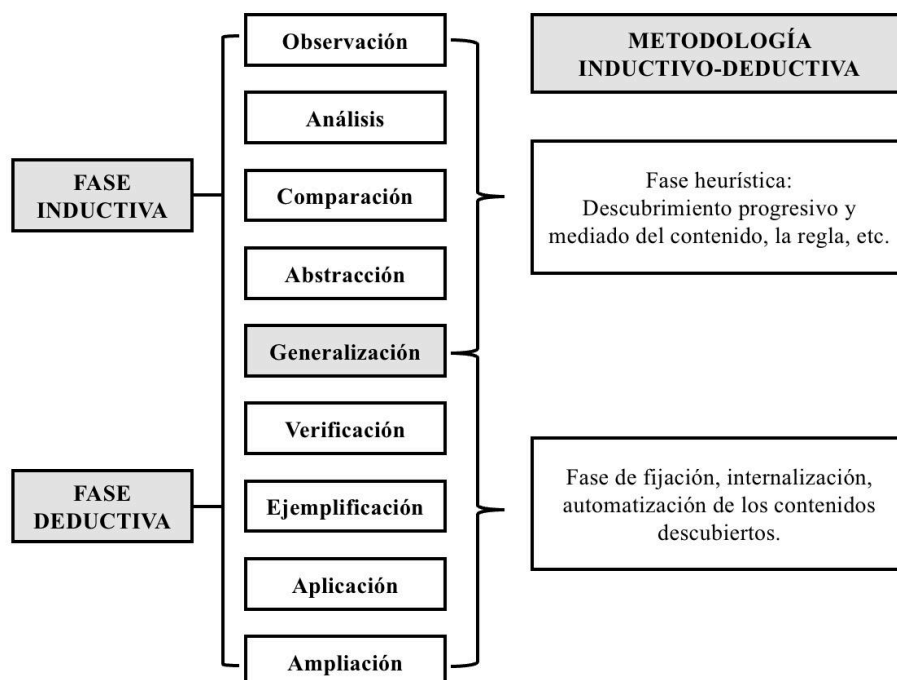


Figura 10: Metodología inductivo-deductiva (Regueíro Rodríguez, 2014: 57)

Sin duda alguna, la metodología, basada en los principios de intervención didáctica, ofrece estrategias y técnicas específicas para las actividades en clase. A menudo, se observa una identificación entre los conceptos de “estrategia” y “técnica”; sin embargo, según Regueiro Rodríguez (2014: 58), en el ámbito de la didáctica, estos no son intercambiables. La autora distingue que la estrategia constituye un procedimiento general de aprendizaje por parte del alumno, mientras que la técnica es empleada conscientemente por el profesor. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los alumnos como los profesores desempeñan un papel crucial, requiriendo conocimientos sobre cómo aprender y cómo impartir, lo que subraya la importancia de la estrategia y técnica adecuada en el momento oportuno.

Para promover el desarrollo de las competencias de los alumnos, el docente debe estar al tanto de las diversas estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes, lo que facilita una intervención educativa eficiente. En la taxonomía de estrategias de aprendizaje para la enseñanza de lenguas extranjeras, Regueiro Rodríguez (2014: 58-59) resalta la relevancia y utilidad de las estrategias cognitivas, comunicativas, socioafectivas y metacognitivas. Las estrategias cognitivas son procesos mentales esenciales para mejorar la comprensión, asimilación, fijación en la memoria, recuperación y posterior aplicación de la información textual. Las estrategias comunicativas, fundamentales en la interacción, abarcan tanto la evitación, donde el estudiante opta por abstenerse de participar para eludir posibles errores derivados del desconocimiento o la inseguridad, como la compensación, donde se buscan soluciones alternativas para sortear obstáculos y mantener la fluidez comunicativa. Las estrategias socioafectivas ejercen una significativa influencia en las actitudes, la autoconfianza y la disposición hacia el aprendizaje, facilitando la superación de inhibiciones, bloqueos o prejuicios que puedan surgir durante dicho proceso. Por último, el constructivismo destaca la importancia de potenciar las estrategias metacognitivas, dado el estrecho vínculo entre el pensamiento y el lenguaje, favoreciendo un aprendizaje más efectivo a través de la conciencia de los procesos cognitivos propios.

Por otra parte, las técnicas son acciones específicas que los profesores emplean de manera consciente y planificada para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Estas pueden incluir actividades, recursos y métodos de instrucción para lograr objetivos educativos concretos. En palabras de Regueiro Rodríguez (2014: 59), “la técnica didáctica es un recurso metodológico que consta de una secuencia ordenada de actividades orientadas a la consecución de unos objetivos determinados y unos contenidos

específicos.” Además, la autora resalta la importancia de adecuar las técnicas didácticas a la pertinencia de los contenidos, ya que en la enseñanza de una lengua extranjera no se abordan de igual manera la comprensión y expresión oral, así como sus aspectos pragmáticos y variantes culturales, ni tampoco los componentes léxicos.

5.4.1 Vocabulario y gramática

El vocabulario y la gramática, como componentes esenciales del lenguaje, interactúan intrínsecamente en la comunicación lingüística. El vocabulario comprende el repertorio de palabras en un idioma, mientras que la gramática dicta las reglas y estructuras que rigen la combinación de estas palabras en oraciones con significado.

El léxico, entendido como el conjunto de unidades léxicas de una lengua, abarca tanto palabras simples como unidades mayores con significado unitario. Este componente lingüístico destaca por su extensión y sus diversas dimensiones, que incluyen fonología, ortografía, morfología, semántica, relaciones sintagmáticas, relaciones paradigmáticas y pragmática, etc. Estas características delinean las directrices fundamentales de su enseñanza, especialmente en lo concerniente a la dicotomía entre la enseñanza explícita e implícita. La historia de la didáctica revela variaciones en esta cuestión, asociadas a distintos métodos y enfoques pedagógicos. Mientras enfoques tradicionales como el gramatical abogan por la enseñanza explícita del vocabulario, el enfoque comunicativo, en sus inicios, privilegió una enseñanza implícita, apoyada en técnicas de inferencia contextual.

En este sentido, los estudios de Sökmen (1997: 237-239) respaldan ambas formas didácticas de enseñanza-aprendizaje del vocabulario. Por un lado, sostiene que el vocabulario se adquiere de manera más efectiva cuando se manipula o procesa activamente (*deep level of processing*, según Sökmen), lo cual puede lograrse mediante la enseñanza explícita y el análisis en profundidad de las unidades. Por otro lado, reconoce que la inferencia desempeña un papel fundamental en la adquisición léxica, destacando la importancia de fomentar su aplicación. Dada la vasta cantidad de términos y sus diversas dimensiones, la enseñanza explícita de una porción significativa del vocabulario en una lengua extranjera no resulta factible. Además, la autora propone fomentar estrategias de aprendizaje autónomo entre los estudiantes, destacando la importancia de reconocer su propio estilo de aprendizaje. La realización de una variedad de ejercicios de vocabulario en

clase permitirá a los alumnos explorar diversas estrategias que se ajusten a sus estilos cognitivos verbales o no verbales (Sökmen, 1997: 256).

Un enfoque cada vez más destacado en la mejora del aprendizaje del vocabulario son las estrategias de aprendizaje, empleadas por muchos estudiantes para abordar diversas tareas lingüísticas. En este campo, Schmitt (1997: 207) identifica cincuenta y ocho estrategias diferentes. Para facilitar su comprensión y aplicación, estas estrategias se clasifican de dos maneras. En primer lugar, se pueden clasificar en dos categorías principales: aquellas que facilitan la comprensión del significado de una palabra y las que favorecen su retención en la memoria tras ser aprendida. Esta distinción refleja los procesos divergentes implicados en la comprensión inicial y la posterior memorización de una palabra nueva.

En segundo lugar, las estrategias se pueden clasificar en cinco grupos: estrategias de determinación, estrategias sociales, estrategias de memoria, estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas (Schmitt, 2000: 208-216). Las *estrategias de determinación* abordan el proceso mediante el cual un individuo enfrenta el desafío de comprender el significado de una palabra nueva sin depender del conocimiento de terceros. Dichas estrategias incluyen la inferencia basada en el conocimiento estructural del idioma, el reconocimiento de cognados, la deducción contextual y la consulta de materiales de referencia. Las *estrategias sociales* en el aprendizaje de idiomas involucran la interacción con pares y profesores para enriquecer el proceso. Esta interacción puede manifestarse en la búsqueda de información sobre términos nuevos, donde las respuestas pueden variar entre sinónimos, traducciones, entre otros. Las *estrategias de memoria*, esenciales en el proceso de retención, se fundamentan en la asociación de la información deseada con conocimientos previamente adquiridos, empleando técnicas como la visualización o la categorización. Este proceso implica la integración de la nueva información con distintos tipos de conocimientos preexistentes, tales como experiencias pasadas o términos familiares, o bien la creación de imágenes específicas para facilitar su posterior recuperación. Las *estrategias cognitivas*, aunque comparten similitudes con las estrategias de memoria, abarcan un espectro más amplio que simplemente el procesamiento mental manipulativo. Estas estrategias involucran técnicas como la repetición y el empleo de recursos mecánicos para el estudio del vocabulario, como la elaboración de cuadernos especializados. Por último, las *estrategias metacognitivas* abarcan una comprensión consciente del proceso de aprendizaje y la toma de decisiones en cuanto a la planificación,

seguimiento y evaluación de métodos óptimos de estudio. Este enfoque implica mejorar el acceso al material de estudio, seleccionar técnicas de revisión efectivas y realizar autoevaluaciones para medir el progreso. Además, implica discernir qué conceptos merecen atención prioritaria y perseverar en el aprendizaje de aquellos elegidos.

Se ha documentado que los estudiantes que emplean estrategias efectivas adquieren un mayor vocabulario, acceden a una mayor cantidad de información y generan mensajes de mayor calidad (Wenden y Rubin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; McDonough, 1995). El fomento de estas estrategias beneficia tanto al aprendizaje explícito, que implica el procesamiento detallado de unidades lingüísticas en situaciones de enseñanza explícita, como al aprendizaje implícito, que se desarrolla durante la realización de tareas donde el énfasis no está específicamente en el vocabulario.

Además, es importante tener presente que la competencia léxica, que implica el dominio y uso efectivo del vocabulario dentro de una lengua, comprende tanto aspectos léxicos como gramaticales (MCER, 2002: 108). Obviamente, esta competencia está intrínsecamente ligada a la competencia gramatical, ya que el vocabulario y la gramática interactúan en la construcción del significado y la expresión lingüística. En esta perspectiva, Lewis (1993: 115) sostiene que la dicotomía entre gramática y vocabulario carece de validez. Al introducir palabras nuevas en el aula, no es suficiente simplemente presentarlas y registrarlas; es crucial explorar su gramática, incluyendo al menos sus colocaciones principales y, posiblemente, una o dos frases estandarizadas que las contengan. No obstante, tampoco hay que generalizar en exceso; el mismo autor argumenta que el léxico no gramaticalizado o insuficientemente gramaticalizado también tiene un valor semántico. Para fomentar el desarrollo de la capacidad comunicativa del estudiante, es imprescindible contar con un vocabulario amplio e insuficientemente gramaticalizado desde las etapas iniciales del aprendizaje.

Históricamente, la gramática ha sido un componente fundamental en la descripción y comprensión de las lenguas, abarcando sus aspectos morfológicos y sintácticos. A esta se le suman otros dos niveles de análisis lingüístico: la semántica, encargada del estudio del significado y del léxico, y la fonética, que se centra en los sonidos. Recientemente, se ha incorporado un nuevo campo de estudio más allá de la estructura lingüística: la pragmática, que se encarga del uso real de la lengua (Martín Peris, 1998: 7). Los enfoques comunicativos postulan que la lengua es un instrumento para la expresión de significados, poniendo énfasis en la interacción y la comunicación (Amenós Pons y Ahern, 2021: 150).

En este sentido, la gramática se percibe como un recurso crucial para emplear la lengua con precisión, eficacia y creatividad. Por ende, la integración de aspectos gramaticales en la enseñanza de ELE debe adecuarse a las necesidades expresivas, focalizándose en elementos formales fundamentales para construir enunciados pertinentes que faciliten la comunicación. Se argumenta que el aprendizaje gramatical resulta más efectivo cuando está dirigido hacia la comunicación (Krashen y Terrell, 1983: 21).

Tradicionalmente, la enseñanza gramatical ha seguido los principios arraigados en el conductismo. Como lo señalan Lee y Vanpatten (1995: 90), este enfoque pone énfasis en la creencia de reforzar los buenos hábitos. Estos principios implican que los libros de texto deben estructurarse siguiendo una secuencia gramatical específica, priorizando los paradigmas verbales (por ejemplo, presentando primero todas las formas de presente, seguidas de las formas de pasado), así como la morfología nominal y otras unidades gramaticales. El segundo principio de la enseñanza tradicional establece una secuencia específica para los ejercicios gramaticales, que generalmente sigue el orden de práctica mecánica, práctica significativa y práctica comunicativa. Los ejercicios mecánicos son aquellos donde la atención del alumno no se centra en el significado, y solo existe una respuesta correcta. En contraste, los ejercicios significativos demandan al alumno atender tanto al significado del estímulo como a su propia respuesta para completarlos con éxito, aunque solo hay una respuesta correcta, que los participantes ya conocen. Por otro lado, los ejercicios comunicativos requieren atención al significado, y la información en la respuesta del alumno es nueva para quien formula la pregunta. Por lo tanto, la respuesta no se puede calificar como correcta o incorrecta en términos del significado transmitido. Sin embargo, a pesar de que los alumnos suelen expresarse oralmente o por escrito al practicar la gramática convencional, gran parte de la enseñanza de la gramática no es significativa ni comunicativa. La práctica tradicional de la gramática es en gran medida mecánica y se centra exclusivamente en el uso de una característica gramatical para producir algún tipo de enunciado.

Para abordar esta cuestión, Lee y Vanpatten (1995: 102) sugieren la implementación de actividades de “structured input (*input* estructurado)” en la enseñanza de la gramática. Estas actividades del *input* estructurado se caracterizan por la necesidad de que los alumnos enfoquen su atención tanto en el aspecto gramatical como en el significado de las frases presentadas, sin requerirles la producción activa de los elementos

gramaticales, sino más bien su procesamiento en el *input*. Además, los autores proponen algunos principios para diseñar dichas actividades:

- *Presentar una cosa a la vez.* La máxima eficacia del *input* estructurado se alcanza al focalizar la atención en una función y forma específicas en un momento dado. Esto implica la división de los paradigmas verbales y sustantivos/adjetivos, o bien, la concentración en una regla de uso única en cada instancia.
- *No perder de vista el significado.* Es fundamental prestar atención al mensaje del *input* para que los alumnos puedan ver cómo la gramática facilita la transmisión del mismo.
- *Utilizar tanto el input oral como escrito.* En el diseño de actividades, es fundamental que los alumnos tengan acceso tanto al *input* oral como escrito. Esta diversidad no solo busca ofrecer una gama de recursos, sino que también reconoce las diferentes preferencias y necesidades de los alumnos. Para algunos, la visualización de la lengua resulta crucial en su proceso de aprendizaje, lo que sugiere que limitarse únicamente al *input* oral podría resultar ineficaz e incómodo para ciertos estudiantes. En consecuencia, la inclusión de ambos tipos de *input* en las actividades se revela como una práctica pedagógica valiosa y equitativa.
- *Hacer que el alumno haga algo con el input.* Los docentes deben ir más allá de simplemente hablar o requerir que los alumnos lean. Es fundamental que los estudiantes participen activamente en el procesamiento del *input* lingüístico para favorecer el desarrollo gramatical.
- *Tener en cuenta las estrategias de procesamiento del alumno.* Los estudiantes deben enfocar su atención durante el procesamiento en los aspectos gramaticales pertinentes de la frase, evitando distracciones con otros elementos.

Bajo estos principios, Lee y Vanpatten (1995: 109) proponen cuatro tipos de actividades gramaticales para este tipo de *input* estructurado: opción binaria, emparejamiento, suministro de información y selección de alternativas. Las actividades de opciones binarias presentan al estudiante una serie de estímulos orales, escritos o visuales, desafiándolos a elegir la opción correspondiente. En las actividades de emparejamiento, el

alumno establece conexiones entre una oración de *input* y otros elementos como imágenes, nombres, causas, consecuencias lógicas o acciones. En las actividades de completar información, los aprendientes escuchan o leen un texto donde la estructura gramatical focal se presenta repetidamente, respondiendo luego preguntas o completando oraciones relacionadas. Por último, en las actividades de selecciones alternativas, los alumnos deben elegir entre tres o más opciones que contienen los elementos gramaticales en práctica.

En el imaginario de muchos estudiantes persiste la noción de que las clases de gramática deben ser serias y algo tediosas para lograr un aprendizaje efectivo. Sin embargo, Moreno (1997: 40) sostiene que los educadores deben incorporar un espíritu lúdico, convirtiendo la enseñanza en un juego estructurado con objetivos globales y parciales definidos. Este enfoque implica seguir reglas, superar desafíos para avanzar de nivel -similar a los juegos de computadora-, aprender de los errores, y utilizarlos como herramientas para el fortalecimiento y la corrección. El espíritu lúdico fomenta la interacción entre los alumnos, promoviendo la cooperación equital y reduciendo la ansiedad, lo que a su vez facilita la expresión creativa y la consolidación del aprendizaje. Por tanto, la autora sugiere diseñar actividades lúdicas que incorporen estas características:

- Las actividades en cuestión no se centran en la comunicación directa, sino en aspectos lingüísticos como gramática y vocabulario. Es esencial que los alumnos reconozcan que están interactuando con estos elementos mientras participan en ellas.
- Se requiere abordar un análisis de necesidades lingüísticas, en consonancia con las funciones comunicativas a desarrollar.
- Es fundamental que los objetivos de aprendizaje sean claramente discernibles por los estudiantes, diferenciándolos claramente de simples actividades recreativas.
- Es fundamental que los ejercicios facilitan la repetición para alcanzar la automatización del aprendizaje, pero de manera amena y con una clara aplicación en situaciones de comunicación real.

Para asegurar la plena efectividad de nuestras estrategias pedagógicas, es esencial dialogar con los estudiantes acerca de su percepción y utilidad. Este intercambio permite evaluar la eficacia de nuestras prácticas docentes y enriquecerlas con sus sugerencias, promoviendo así una comunicación auténtica y fortaleciendo su conciencia metacognitiva.

De cualquier manera, cabe destacar que la adquisición del vocabulario y la gramática en un idioma extranjero no ocurre de manera independiente, sino que se desarrollan de manera interdependiente a lo largo del proceso de aprendizaje. Al aprender nuevas palabras, los estudiantes también están expuestos a las estructuras gramaticales que las acompañan. Del mismo modo, al dominar nuevas reglas gramaticales, se amplía el repertorio léxico, permitiendo una comunicación más rica y precisa. Esta interacción se refleja en diversas actividades de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros. Por ejemplo, los ejercicios de gramática pueden contextualizarse con vocabulario relevante para situaciones reales, mientras que las actividades de enseñanza de vocabulario pueden incorporar ejemplos de estructuras gramaticales específicas, facilitando la comprensión del uso contextual de las palabras. Los educadores de ELE deben reconocer la necesidad de abordar de manera integral el vocabulario y la gramática en el aula. Esto requiere diseñar actividades que integren ambas dimensiones del lenguaje de manera efectiva, brindando a los estudiantes oportunidades para practicar y consolidar estas habilidades en contextos auténticos y significativos. Además, es necesario promover un enfoque comunicativo en la enseñanza, facilitando a los estudiantes la aplicación práctica y significativa de vocabulario y gramática aprendidos en contextos de comunicación auténtica.

5.4.2 Destrezas receptivas: la comprensión oral, audiovisual y escrita

Desde una perspectiva didáctica tradicional, se considera que la escucha y la lectura son las dos habilidades receptivas o interpretativas primordiales. En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es esencial comenzar con estas habilidades receptivas, ya que hablar y escribir desde el principio resulta impracticable (Del Turia, 2008: 30). Existe un consenso generalizado en que es más efectivo postergar el desarrollo de las habilidades productivas hasta que el aprendiz haya tenido la oportunidad de absorber el *input* del idioma y haya internalizado sus características y patrones, lo que implica dar prioridad temporal a la comprensión (Mayor, 2000: 19).

Dentro de las actividades de la comprensión, el MCER (2002: 73) resalta, además de la comprensión oral y escrita, la comprensión audiovisual. Según este marco de referencia, durante la comprensión oral, el estudiante procesa información oral en tiempo real o grabada, proveniente de una o varias fuentes, como discursos públicos, medios de comunicación, conferencias, conversaciones casuales, entre otros. En cuanto a la comprensión lectora, se trata de la recepción y procesamiento de textos escritos o signados,

con propósitos como obtener una visión general, adquirir información, seguir instrucciones o por simple disfrute. Por último, la comprensión audiovisual implica la recepción simultánea de información auditiva y visual, como ver televisión, películas o vídeos con o sin subtítulos, utilizando herramientas multimedia.

La comprensión oral

La comprensión de un mensaje oral implica una serie de pasos según McKeating (1981: 60). Primero, debemos reconocer su significado y entenderlo. Luego, retenerlo en la memoria corta el tiempo suficiente para que pueda relacionarse con lo anterior o lo siguiente. Finalmente, almacenarlo en la memoria larga, recordando solo lo esencial. Estas fases no solo implican el reconocimiento del significado léxico, sino también la percepción de fenómenos gramaticales como el orden de las palabras, las formas verbales, los distintos tipos de oraciones y los fenómenos suprasegmentales como el acento, el ritmo y la entonación, que suceden con rapidez (González, 2008: 33).

En el aula de lenguas extranjeras, se evidencia una notable dificultad de los alumnos en la comprensión oral, resaltando la necesidad de proporcionarles amplias oportunidades de práctica desde las primeras etapas. En este contexto, el concepto de “aprendizaje periférico” enfatiza la utilidad del habla informal del profesor como recurso óptimo para el desarrollo de la comprensión oral (Ur, 1984: 62), dado que la retroalimentación resultante puede potenciar la mejora en la expresión oral del estudiante. Sin embargo, en la enseñanza de ELE a universitarios chinos, es escasa la utilización del español por parte de los profesores locales durante las clases, lo que limita significativamente las oportunidades de los alumnos para familiarizarse con el idioma objetivo, tanto dentro como fuera del aula.

En relación a la enseñanza de comprensión oral, Martín Peris (2007: 1-7) expone principios generales que sustentan este proceso educativo:

- 1) *El proceso de comprensión auditiva no es pasivo, sino que implica interpretación activa. La comprensión auditiva requiere interpretación y desarrollo de estrategias, especialmente para estudiantes extranjeros, quienes deben interpretar mensajes nuevos que pueden contener elementos no previamente estudiados.*
- 2) *La comprensión oral implica la atención a elementos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos, incluyendo palabras, tono, ritmo,*

pausas, entonación, gestos y movimientos del hablante. La enseñanza efectiva de esta habilidad requiere el uso de textos orales auténticos y capacita a los alumnos para reconocer e interpretar los recursos empleados por el hablante.

- 3) *La comprensión oral se produce en tres niveles simultáneos: literal, transaccional e interaccional.* Mientras el sentido literal es independiente de contexto e interlocutores, el plano transaccional implica interpretar la intención según la situación y la interacción con el hablante. A su vez, en el plano interaccional, se forja una identidad lingüística que moldea actitudes y relaciones. En la enseñanza de ELE, es esencial abordar estos niveles para potenciar la comprensión auditiva de los estudiantes.
- 4) *La comprensión implica integrar nueva información al conocimiento existente,* lo cual se ve dificultado por la falta de información previa. Contextualizarnos es esencial para comprender conversaciones en desarrollo. En el ámbito educativo, es crucial garantizar que los estudiantes cuenten con conocimientos previos actualizados, especialmente durante actividades de comprensión auditiva. Para ello, el empleo de preguntas y actividades que faciliten la conexión entre lo conocido y lo escuchado resulta fundamental.
- 5) *El conocimiento del mundo se estructura mediante esquemas y guiones que permiten anticipar acontecimientos en diversos contextos,* facilitando así la comprensión y la interpretación de acciones y discursos. Por ejemplo, en un quiosco de prensa, las interacciones siguen un guión predefinido que incluye acciones y frases convencionales. Estos guiones culturales varían entre sociedades, lo que puede generar malentendidos entre individuos de diferentes contextos. Los extranjeros, al carecer de acceso a estos guiones locales, pueden enfrentar dificultades significativas.
- 6) *La comprensión va más allá de seleccionar la respuesta correcta entre opciones eliminando las incorrectas;* implica una interpretación informada que considera la información recibida, la intención del emisor, su actitud, así como el bagaje de conocimientos y experiencia del receptor. En el ámbito educativo, aunque se suele enfocar en ejercicios de respuesta correcta o incorrecta, sería provechoso brindar a los estudiantes más

oportunidades para la interpretación, incluso en ejercicios de respuesta cerrada, incorporando opciones como “No está claro” o “Parece poco probable”.

- 7) *El acto de escuchar trasciende la mera percepción auditiva al requerir una atención consciente y dirigida hacia un objetivo específico.* Frecuentemente, pasamos desapercibidos a los sonidos que nos rodean, pero la escucha exige una presencia activa y concentrada, ya sea para satisfacer una curiosidad o alcanzar un fin determinado. En el ámbito educativo, es crucial proveer a los alumnos con un propósito claro durante las actividades auditivas o permitirles descubrirlo por sí mismos, en armonía con los procesos naturales de la percepción sonora.
- 8) *El énfasis primordial debe residir en “entender algo” en lugar de “entenderlo todo”.* A menudo, los ejercicios de comprensión auditiva inducen a los estudiantes a examinar minuciosamente cada aspecto del texto, lo que puede obstaculizar la adopción de estrategias más efectivas. En la práctica de la comprensión auditiva, es crucial seleccionar los elementos pertinentes del texto para facilitar la comprensión deseada, alternando entre períodos de atención intensa y momentos más relajados.
- 9) *La enseñanza no se limita a la verificación,* sino que implica guiar a los estudiantes hacia una comprensión más profunda y el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva mediante actividades cuidadosamente diseñadas.
- 10) *La falta de interés en el tema repercute negativamente en la comprensión auditiva,* ya que esta última implica una interpretación activa que demanda la activación de procesos y estrategias cognitivas. Por lo tanto, resulta fundamental en la enseñanza de ELE la elección de textos que generen curiosidad e interés en los estudiantes, fomentando así una comprensión auditiva más efectiva.

Siguiendo estos principios, los educadores pueden generar entornos de aprendizaje efectivos para fomentar habilidades sólidas de comprensión auditiva en los estudiantes. Esto implica considerar tres aspectos clave: la autenticidad del material auditivo, la adaptación a las características individuales de los alumnos y la simulación de procesos

cognitivos relevantes. En primer lugar, el material utilizado debe reflejar el lenguaje hablado real, permitiendo a los estudiantes familiarizarse con diversos acentos y estilos de habla. Seguidamente, es esencial adaptar la enseñanza a las experiencias, intereses y habilidades lingüísticas específicas de cada estudiante, lo que puede aumentar su motivación y compromiso con el aprendizaje. Por último, los métodos de enseñanza deben reproducir los procesos mentales involucrados en la comprensión auditiva. Esto requiere la aplicación de diversas actividades en el aula que se ajusten a los objetivos de aprendizaje y al nivel de competencia lingüística de cada estudiante. Según Brown (2001: 259), estas actividades abarcan: la selección (el estudiante elige entre grabados, objetos o textos), la representación (el estudiante dibuja basado en lo que escucha), la respuesta (el estudiante responde preguntas sobre el mensaje), la síntesis (el estudiante resume la información o toma apuntes), la expansión (el estudiante elabora una historia escuchada), la reproducción (el estudiante traduce el mensaje a su lengua materna o lo repite literalmente), la imitación (el estudiante solicita una comida siguiendo un modelo de texto) y la participación oral (el estudiante se involucra en una conversación de manera apropiada).

La comprensión audiovisual

La comprensión oral se enfoca en entender y procesar información hablada y sonidos, mientras que la comprensión audiovisual implica analizar información presentada a través de medios visuales y auditivos, como videos o presentaciones multimedia. A pesar de sus diferencias en estímulos y estrategias, ambas comparten similitudes en términos de procesamiento cognitivo, incluyendo atención, percepción, interpretación e integración de la información. En ambos casos, se requieren estrategias de comprensión para extraer significado del mensaje, desarrollándose en un contexto comunicativo de transmisión de información entre emisor y receptor.

El lenguaje audiovisual, caracterizado por su transmisión a través de una combinación de imágenes en movimiento y banda sonora, representa una forma única de comunicación que aprovecha el canal sensorial dual. Esta conjunción de elementos visuales y auditivos refleja la manera más natural de percibir y expresar la realidad. Aunque es común utilizar ambos canales simultáneamente, las muestras de actividades de comprensión e interacción oral en el aula son escasas, según indica Ramos Álvarez (2011). La mayoría de las prácticas se enfocan en la comprensión oral, lo cual genera a veces un inconveniente, ya que los textos orales presentados en contextos educativos suelen

distanciarse considerablemente de la comunicación oral natural. Estos textos exhiben características como una pronunciación estándar, un ritmo uniforme y una entonación exagerada. Además, el vocabulario se adapta al nivel específico de los estudiantes, utilizando una lengua estándar o formal y evitando registros coloquiales o vulgares. Por ende, nuestro curso propuesto de cine y televisión puede mejorar esta situación al exponer a los estudiantes a una variedad de acentos, entonaciones, dialectos y estilos de habla auténticos, mediante la representación de escenas reales de la vida y conversaciones reales. Posiblemente, en las primeras prácticas, especialmente para estudiantes de nivel inicial, comprender una frase completa puede resultar desafiante. No obstante, nuestro objetivo no es necesariamente la comprensión total, sino más bien familiarizarse con el idioma español mediante la exposición regular. No se requiere una atención extrema para captar al menos algo; incluso si se desconoce una palabra, se puede identificar y distinguir dentro del flujo natural del discurso. Con el tiempo, se comienzan a reconocer los patrones y el uso idiomático de la lengua, lo que conduce a una asimilación gradual de los conocimientos adquiridos. En este sentido, el desarrollo de la habilidad auditiva demanda una práctica constante y una atención meticulosa que a menudo subestimamos, requiriendo un compromiso continuo en el ámbito de la práctica lingüística.

Cabe mencionar que una de las actividades típicas de comprensión audiovisual, según el MCER (2002: 73), es la visualización de vídeos y películas con subtítulos. Esta afirmación inicial sugiere que la presencia de subtítulos es fundamental para la comprensión audiovisual. Sin embargo, en el volumen complementario de 2020, se ha ajustado esta perspectiva, recomendando el uso de recursos audiovisuales tanto con como sin subtítulos. Esta revisión plantea un interesante debate sobre la efectividad de presentar recursos fílmicos o televisivos con o sin subtítulos en el aula. En la enseñanza de ELE, Herrero (2018: 76) sugiere una estrategia progresiva para el uso de subtítulos en la enseñanza de idiomas. Se recomienda emplear subtítulos en la lengua nativa del estudiante para los niveles A1-B1, mientras que para niveles superiores como B2 se aconseja el uso de subtítulos en español. Para los niveles más avanzados, como C1-C2, se plantea la posibilidad de trabajar sin subtítulos. Sin embargo, Ramos Álvarez (2011: en línea) desaconseja el uso de subtítulos en actividades de comprensión audiovisual en clase, argumentando que, al enfocarse en la lectura de los subtítulos, los alumnos pierden la oportunidad de captar muchos otros elementos audiovisuales. En su lugar, aboga por la

comprensión sin subtítulos, argumentando que en numerosos contextos cotidianos, como el cine o ambientes sociales, estos podrían no estar presentes.

A mi parecer, el debate acerca de la eficacia de presentar recursos filmicos o televisivos a los alumnos en el aula, ya sea con o sin subtítulos, está influenciado por diversos factores. Entre estos se incluyen, por ejemplo, el nivel de competencia lingüística de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje específicos. La presencia de subtítulos, en particular, ofrece un respaldo visual que puede potenciar la comprensión del contenido audiovisual. Específicamente, para estudiantes novatos o aquellos con dificultades en la comprensión auditiva, los subtítulos actúan como una ayuda para asociar lo que escuchan con lo que leen, facilitando así la identificación de palabras, el seguimiento de la trama y la asimilación de detalles. Por otro lado, la visualización sin subtítulos puede potenciar las habilidades de comprensión oral en los estudiantes, fomentando así una mayor concentración en el diálogo y los sonidos del idioma. Esta experiencia sin guía escrita puede llevar a los estudiantes a interpretar el significado del contenido audiovisual basándose en el contexto visual, las expresiones faciales, los gestos y otras pistas no verbales, lo que promueve una comprensión más profunda y holística del mensaje. En fin, no hay una respuesta única o definitiva sobre si es más beneficioso presentar recursos filmicos o televisivos a los alumnos en el aula con o sin subtítulos. Ambas opciones tienen sus propias ventajas, y la decisión final debería basarse en consideraciones pedagógicas específicas y en las necesidades individuales de los estudiantes.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, Pérez Sinusía (2015: 744-745) resalta la relevancia de la aplicación de técnicas por parte de los profesores y estrategias por parte de los alumnos. Por un lado, se distinguen técnicas para mejorar la comprensión audiovisual y otras para fomentar la motivación. Entre las primeras se incluyen la repetición de visionados, el uso de subtítulos, la congelación de imágenes, la enseñanza de nociones de lenguaje cinematográfico y televisivo, así como la utilización de transcripciones. Respecto a las técnicas para motivar a los alumnos, se recomienda seleccionar contenidos de *input* vinculados a sus intereses. Por otro lado, en cuanto a estrategias útiles para el visionado de documentos audiovisuales, se sugiere captar el sentido general e intención, identificar palabras clave, inferir y deducir significados, imitar la acentuación, entonación y ritmo, tomar notas, resumir, observar elementos prosódicos y cinéticos, formular y contrastar hipótesis, y apreciar diferencias interculturales.

La comprensión escrita

En relación a otra habilidad receptiva, la comprensión escrita, se ven involucrados varios factores más allá de lo meramente lingüístico, como factores cognitivos, perceptivos, actitudinales y sociológicos. En nuestro trabajo, en el capítulo 1.1.1 dedicado al estado de la cuestión, ya hemos abordado la dificultad y la complejidad que implica leer en una lengua extranjera para los estudiantes, dado que en la lectura el lector no sólo extrae información, opiniones o disfrute del texto, sino que también aporta su propia actitud, experiencia y conocimientos previos para su interpretación. Además, la lectura requiere el dominio de una variedad de habilidades esenciales. A este nivel, Munby (1978: 123) detalla una serie de destrezas lingüísticas fundamentales, entre las cuales destacan las habilidades de lectura, incluyendo: reconocimiento de la escritura de una lengua, deducción del significado y uso de elementos léxicos desconocidos, comprensión de información explícita, comprensión de información implícita, entendimiento conceptual, reconocimiento de la función comunicativa de las frases y enunciados, comprensión de relaciones dentro de la frase, comprensión de la cohesión léxica entre partes del texto, comprensión de la cohesión gramatical entre partes del texto, interpretación contextual del texto, identificación de indicadores en el discurso, reconocimiento del punto principal o información clave en un discurso, diferenciación entre la idea principal y los detalles de apoyo, extracción de puntos destacados para resumir el texto o idea, extracción selectiva de información relevante, dominio de habilidades básicas de referencia, exploración dirigida para localizar información específica, transcodificación de información en diagramas, etc.

Todas estas habilidades están intrínsecamente relacionadas con un proceso clave: la descodificación. Mayor (2000: 19) sugiere que, al enfrentarse a la lectura en un idioma extranjero, es esencial aplicar los procesos de descodificación específicos de ese idioma y establecer conexiones con los procesos de descodificación en la lengua materna. La comprensión de un texto en un idioma extranjero se alcanzaría mediante su traducción mental a la lengua materna. Por ende, las estrategias de comprensión lectora deben ser bifocales: unas para asegurar la correcta descodificación del texto en el idioma extranjero y su posterior traducción mental para que el lector pueda representarlo adecuadamente en su lengua materna; y otras para facilitar la relación, inferencia, generalización, contextualización, construcción de estructuras y modelos, así como la interpretación del texto representado mentalmente en la lengua materna.

Es importante destacar que los textos que forman parte de nuestra propuesta son extractos literarios. Al abordar estos textos, se sigue típicamente el proceso de prelectura, lectura y poslectura. En consonancia con este enfoque, Acquaroni (2007: 83) propone tres fases para desarrollar secuencias didácticas: contextualización, descubrimiento y comprensión, y expansión. La *etapa de contextualización* sirve para que los alumnos se acerquen al tema o asunto planteado por los materiales didácticos, reflexionen sobre su entorno, expresen sus propios puntos de vista y activen su imaginario personal. Este proceso busca activar los conocimientos previos del estudiante, proporcionar información relevante para la comprensión posterior de los materiales. En la *etapa de descubrimiento y comprensión*, el objetivo general es guiar al aprendiz en la interpretación de los materiales didácticos. Se emplean tareas significativas durante la lectura o visionado para iluminar aspectos relevantes (temáticos, lingüísticos, culturales, etc.). De este modo, se logra motivar a los alumnos e implicarlos gradualmente en el compromiso con los materiales didácticos, ya que tienen que actuar o intervenir de algún modo para resolver las actividades que les proponemos. Finalmente, en la *etapa de explotación*, se proponen actividades alternativas de refuerzo, ampliación o consolidación, así como explorar otros contextos de comunicación para utilizar el vocabulario o las estructuras aprendidas (Acquaroni, 2007: 85-90).

Asimismo, en el ámbito de la didáctica, Williams (1986: 42) destaca la necesidad de que los docentes evalúen de manera continua su comprensión sobre el proceso de lectura en un idioma extranjero, las actividades de lectura pertinentes y la gestión del aula. En este sentido, el autor presenta diez principios fundamentales para potenciar la comprensión lectora en el entorno educativo:

- El texto presentado debe resultar interesante tanto para el alumno como para el profesor, lo que aumenta la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En la clase de lectura, el enfoque primordial debe radicar en la lectura directa de textos designados, relegando la pasividad de solo escuchar al profesor o el debate sobre el contenido de los mismos.
- El fomento de la competencia lingüística es esencial para el desarrollo de la habilidad lectora. Se precisa un umbral mínimo en competencia lingüística

para que las habilidades y tácticas de lectura, incluso su transferencia desde el idioma nativo, resulten efectivas.

- La actividad en el aula debe reflejar fielmente la naturaleza de la lectura auténtica, caracterizada por su propósito definido y su carácter interactivo, que implica la reconstrucción del mensaje original del autor.
- En el proceso de enseñanza de la lectura, resulta vital que los docentes aprendan a moderar su participación, ya que su intervención excesiva puede obstruir el desarrollo de esta habilidad en los alumnos. Su función debe ser la de facilitadores del aprendizaje más que de transmisores de conocimiento.
- El diseño de los ejercicios debe reflejar la realidad cognitiva del lector. Para una enseñanza efectiva de la lectura, resulta fundamental reconocer las estrategias, habilidades y metas de un lector competente durante la práctica. Esto demanda analizar los procesos cognitivos inherentes a la lectura y emplear este conocimiento en la elaboración de actividades pedagógicas.
- La lectura intensiva debe complementarse con una lectura extensiva adecuada al nivel del estudiante.
- La lectura implica la interacción del lector con el texto, donde se incorporan actitudes, experiencias y conocimientos previos para atribuir significado. Esta interacción, inherente al proceso de lectura, debe ser cultivada en la enseñanza de lenguas extranjeras mediante la inclusión de preguntas o tareas que requieran a los lectores integrar sus conocimientos previos con la información presente en el texto.
- La mejora en la lectura implica el uso integrado de la vista y el oído. Es crucial promover la audición de textos por parte de los estudiantes, ya sea a través de grabaciones, lecturas en clase o interacciones entre compañeros con distintos niveles de competencia lectora.
- Los textos pueden servir a distintos propósitos: como objeto lingüístico o como vehículo de información. En el primer caso, se emplean principalmente para enseñar gramática y vocabulario, sin aportar de manera significativa al desarrollo de habilidades de lectura. En contraste, en el segundo caso, el texto se convierte en una herramienta para fomentar

estrategias cognitivas que permiten al estudiante reconstruir el mensaje original del autor.

Así pues, para lograr una enseñanza efectiva de la comprensión lectora en contextos académicos, es fundamental seleccionar textos pertinentes que se adecuen al nivel lingüístico y los intereses de los estudiantes. Se requiere una instrucción explícita y sistemática en estrategias de comprensión, tales como la activación de conocimientos previos, la inferencia y la identificación de ideas principales. La práctica de estas estrategias en contextos relevantes, acompañada de una retroalimentación específica por parte de los docentes, es esencial para mejorar la comprensión lectora. Asimismo, es importante fomentar la motivación intrínseca hacia la lectura mediante textos atractivos y actividades reflexivas.

5.4.3 Destrezas productivas: la expresión oral y escrita

La expresión oral y escrita, como competencias comunicativas esenciales, son pilares que habilitan la interacción efectiva de los estudiantes en diversos contextos prácticos. La expresión oral favorece la participación en diálogos cotidianos, mientras que la expresión escrita capacita para la comunicación en ámbitos académicos y profesionales. En línea con las palabras de Halliday (1985: 92), hablar y escribir se presentan como formas distintas de expresión, cada una ofreciendo modos únicos para transmitir significados lingüísticos.

Desde una perspectiva de funciones del lenguaje, Brown y Yule (1983: 23) señalan que el lenguaje escrito principalmente cumple una función transaccional al transmitir información, con ciertas excepciones notables como la literatura y las cartas de amor. Por otro lado, el lenguaje hablado se caracteriza principalmente por su función interactiva, destinada a establecer y mantener relaciones sociales. No obstante, es importante destacar que el lenguaje hablado también desempeña una función transaccional al transmitir información. La siguiente ilustración ejemplifica la dualidad del lenguaje hablado, resaltando su predominancia en el ámbito interactivo y su relevancia ocasional en el contexto transaccional, especialmente relacionado con la toma de notas y, por ende, con el lenguaje escrito.

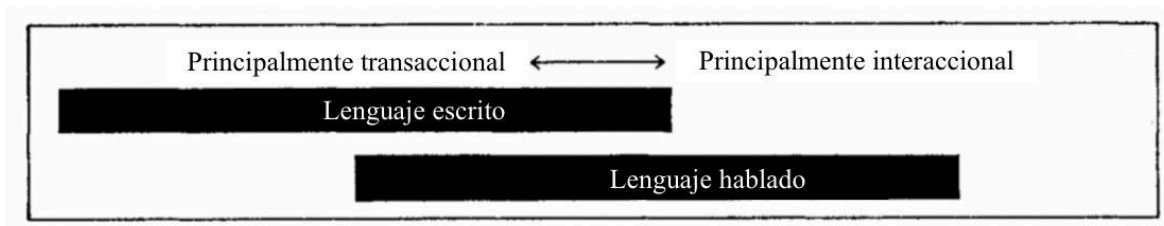


Figura 11: Funciones del lenguaje (Brown y Yule , 1983: 23)

La expresión oral

La expresión oral, como habilidad lingüística, implica la producción del discurso hablado y abarca la competencia en pronunciación, léxico y gramática, así como conocimientos socioculturales y pragmáticos. Se compone de diversas microdestrezas, como la capacidad para compartir información y opiniones, expresar acuerdo o desacuerdo, solventar problemas en la conversación y discernir sobre la pertinencia de hablar en determinadas circunstancias. En palabras de Nunan (1989: 32), el éxito en la expresión oral requiere la habilidad de articular claramente los aspectos fonológicos del idioma, incluyendo el dominio del acento, el ritmo y la entonación. Además, implica lograr fluidez, habilidades transaccionales e interpersonales, capacidad para tomar turnos de palabra, gestionar la interacción y negociar significados. Es crucial también poseer destrezas auditivas para ser un buen oyente, además de ser un orador competente, y poder identificar y negociar los objetivos de la conversación. Entonces, cabe preguntarse: ¿es suficiente adquirir conocimiento lingüístico y dominar el sistema de comunicación verbal para comunicarnos de manera apropiada y eficaz? Según Cestero Mancera (2000: 69), además de dominar el conocimiento y el uso apropiado de la comunicación verbal, es esencial considerar también la información pragmática, social, situacional y geográfica, así como los sistemas de comunicación no verbal. Por consiguiente, la expresión oral no debe concebirse únicamente como la aplicación del sistema lingüístico, sino como la integración de todos los signos, sistemas y aspectos que naturalmente intervienen en cualquier acto de comunicación humana.

Sin duda, la expresión oral presenta una dificultad notable debido a diversos factores que inciden en ella. El hablante no solo debe seleccionar el contenido de su discurso, sino también considerar la forma en que lo presenta, todo dentro de un breve lapso. Según Brown (2001: 270), los factores lingüísticos incluyen la fluidez en la cadena hablada, la utilización de la redundancia para clarificar el mensaje, el manejo de formas reducidas como contracciones y elisiones, así como la capacidad de adaptarse a la

expresividad, el lenguaje coloquial y el ritmo elocutivo. Además, aspectos prosódicos como el acento y la entonación, junto con las reglas de interacción con el interlocutor, también influyen en la eficacia de la comunicación oral. Por otro lado, González (2008: 67) destaca un factor psicológico en la expresión oral de una lengua extranjera para el aprendiz: el temor a cometer errores o al ridículo, especialmente frente a un hablante nativo o alguien con un dominio superior del idioma meta. Estos factores inhiben a muchos aprendices de expresarse oralmente en público, a pesar de tener la capacidad para hacerlo de manera aceptable.

En el ámbito de la didáctica de ELE, según Gómez (2000: 61), las estrategias de comunicación en las producciones orales de los estudiantes se clasifican en: “paráfrasis, acuñaciones léxicas, recursos a la lengua materna, peticiones de ayuda al interlocutor y recursos no verbales”. La *paráfrasis* requiere que el estudiante reestructure lingüísticamente una palabra desconocida. Este proceso implica el uso de dos tipos de estrategias: aproximaciones y descripciones, las cuales determinan la forma en que se expresa el significado deseado de manera alternativa. La estrategia de *acuñación léxica* implica la creación de nuevas palabras en la interlengua del estudiante, que pueden o no existir en español pero son nuevas para el estudiante. Esto implica un análisis conceptual y la aplicación de características morfológicas del español. El *uso de la lengua materna* en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se caracteriza por la transferencia no elaborada del idioma nativo del estudiante, utilizada como un método de regulación del código. Esta estrategia implica la utilización directa por parte del estudiante de su lengua materna, o incluso de otra lengua que conozca total o parcialmente, en los enunciados generados durante el aprendizaje de la lengua extranjera. La estrategia de *petición de ayuda* durante la comunicación refleja la necesidad del estudiante de asistencia específica para abordar un problema, sea para obtener información adicional o confirmar datos proporcionados por él mismo. Por último, la estrategia de *recursos no verbales* implica la transición del lenguaje verbal al no verbal, integrando gestos y mímica para comunicar características conceptuales. Estas estrategias proporcionan a los estudiantes herramientas para superar barreras lingüísticas y comunicativas durante la producción oral en ELE. Al comprender y utilizar estas estrategias de manera efectiva, los estudiantes pueden mejorar su fluidez, precisión y claridad en la comunicación oral.

En cuanto a las actividades de expresión oral, Cassany, Luna y Sanz (1994: 154) proponen cuatro criterios para su clasificación:

- Según la técnica: incluye diálogos dirigidos, juegos teatrales, juegos lingüísticos como adivinanzas, y trabajos en equipo.
- Según el tipo de respuesta: comprende ejercicios de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones como recetas de cocina, debates para solucionar problemas y actividades de vacío de información.
- Según los recursos materiales: involucra el uso de textos escritos como completar una historia, sonidos como cantar una canción, imágenes como ordenar las viñetas de una historieta, y objetos como adivinar objetos mediante el tacto o el olfato.
- Comunicaciones específicas: incluye la exposición de un tema preparado de antemano, improvisación como la descripción de un objeto tomado al azar, conversaciones telefónicas, lectura en voz alta y debates sobre temas de actualidad.

Estos criterios ofrecen una estructura útil para clasificar y diseñar actividades de expresión oral en el aula, permitiendo una planificación más efectiva y variada que atiende a las necesidades y habilidades de los estudiantes.

La expresión escrita

La expresión escrita, esencial en el ámbito académico y profesional, implica la comunicación de ideas, pensamientos y emociones mediante la escritura. Requiere habilidades para organizar y estructurar información de manera coherente y precisa, empleando correctamente las convenciones lingüísticas y gramaticales. Este proceso abarca una diversidad de formas y géneros, desde ensayos académicos e informes de investigación hasta narrativas creativas y correos electrónicos. La tipología textual de los escritos se clasifica según la técnica predominante empleada, dividiéndose en descripciones, narraciones, exposiciones y argumentaciones.

En el proceso de adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, las habilidades lingüísticas parecen seguir una secuencia jerarquizada: escucha → habla → lectura → escritura. Sin embargo, esta secuencia lineal es meramente orientativa, ya que cada habilidad se desarrolla en interacción con las demás. La adquisición y dominio de una segunda lengua implica un complejo juego de interacciones que modifican las cuatro modalidades básicas de la actividad lingüística: escucha ↔ habla ↔ lectura ↔ escritura (Mayor, 2000: 20). Por tanto, se observa una relación bidireccional y complementaria entre

la lectura y la escritura en el proceso de formación. La lectura no solo brinda modelos de escritura, sino que también fomenta la creatividad y enriquece el vocabulario y la gramática del escritor incipiente. A su vez, la escritura profundiza la comprensión y el análisis textual del lector. En primer lugar, la lectura puede ofrecer una diversidad de géneros, estilos y registros lingüísticos, permitiendo internalizar patrones de organización textual, coherencia y cohesión, así como estrategias de desarrollo de ideas. Esta inmersión en modelos escritos facilita la asimilación de estructuras y estilos que luego pueden ser aplicados en la producción de textos propios. En segundo lugar, la lectura continua puede ampliar el repertorio léxico del escritor en formación, introduciéndose en nuevas palabras, expresiones idiomáticas y giros lingüísticos. Este enriquecimiento no sólo perfecciona la precisión y diversidad en la expresión escrita, sino que también potencia la creatividad al ofrecer al escritor una paleta lingüística más amplia para expresar sus ideas con mayor eficacia y originalidad. En tercer lugar, además de influir en la producción de texto, la lectura también puede mejorar la comprensión textual del escritor, permitiéndole identificar y comprender las estructuras, temas y técnicas utilizadas por otros autores. Esta comprensión profunda de los textos leídos no solo enriquece la capacidad de análisis y síntesis del escritor, sino que también le proporciona una base sólida para construir sus propias ideas y argumentos en sus escritos.

La habilidad de escribir bien se define como la capacidad para generar textos claros, coherentes, persuasivos y estéticamente satisfactorios. Según Nunan (1989: 37), elementos fundamentales para escribir con éxito incluyen el dominio de la formación de letras, el respeto a las convenciones ortográficas y de puntuación, la aplicación efectiva del sistema gramatical, la organización coherente a nivel de párrafo y texto completo, la revisión minuciosa y la elección de un estilo adecuado para el público objetivo. Por tanto, la expresión escrita demanda microdestrezas que son diferentes y potencialmente más complejas que otras habilidades, tal como sugiere H. Douglas Brown (2001:343):

- Implementar grafemas y seguir normas ortográficas adecuadas.
- Redactar con la diligencia necesaria para cumplir con el objetivo establecido.
- Utilizar un vocabulario adecuado y un orden de palabras pertinente.
- Refinar el uso gramatical conforme a las normativas establecidas.

- Presentar una idea específica a través de una variedad de estructuras gramaticales.
- Utilizar los mecanismos cohesivos propios del lenguaje escrito.
- Incorporar las formas retóricas y convenciones del lenguaje escrito.
- Cumplir con precisión las funciones comunicativas del texto, atendiendo a su forma y propósito.
- Organizar eventos mediante términos como idea principal, secundaria, información nueva, información previa, generalización y ejemplificación es fundamental para estructurar adecuadamente el análisis.
- Diferenciar entre el significado literal e implícito del texto.
- Incorporar referencias culturales pertinentes al contexto del documento.
- Implementar técnicas de escritura efectiva que incluyan garantizar la comprensión del lector, emplear herramientas de pre-escritura, redactar borradores coherentes, utilizar paráfrasis y sinónimos pertinentes, buscar evaluación de colegas y docentes, y emplear la retroalimentación para mejorar la revisión y edición del texto.

Estas prácticas de la habilidad escrita pueden llevarse a cabo en diversos contextos según Martos Eliche (1994:144), tales como al concluir una unidad, como parte de una actividad más amplia o como una tarea independiente. Moreno y Zurita (1999: 80) amplían esta idea al proponer que la escritura puede servir como un recurso para romper el hielo en clase, introducir temas gramaticales, abordar carencias léxicas de los estudiantes, iniciar debates o simplemente ocupar tiempo adicional en la clase. Es cierto que la escritura puede integrarse eficazmente en diversos contextos y actividades del aula, proporcionando oportunidades para que los alumnos desarrollen y mejoren sus habilidades de escritura a medida que exploran y profundizan en sus temas de aprendizaje. Además, los estudiantes pueden recibir orientación y retroalimentación inmediata del instructor mientras trabajan en sus tareas, lo que les permite abordar cualquier pregunta o dificultad que puedan encontrar. Sin embargo, la limitación de tiempo en el aula puede obstaculizar la adecuada planificación, redacción y revisión de las tareas escritas, generando presión que impacta negativamente en el desempeño y la confianza de los alumnos. Para muchos estudiantes, la escritura en un idioma extranjero puede resultar exigente y poco estimulante. Es posible que requieran más tiempo y concentración para completar sus tareas de escritura de manera

efectiva. Por ende, surge la pregunta: ¿sería más apropiado asignar la escritura como tarea extracurricular? Esta modalidad permitiría a los estudiantes trabajar a su propio ritmo, dedicando el tiempo necesario para pensar, planificar y redactar sin las restricciones de una clase presencial. Muchos se sentirían más cómodos en un entorno tranquilo y sin la presión de producir un texto dentro de un período limitado. Además, les brindaría la oportunidad de mejorar la calidad de su escritura y corregir errores con mayor atención. No obstante, es esencial proporcionar orientación y apoyo adecuados, incluyendo instrucciones claras, modelos de escritura, retroalimentación regular y recursos adicionales para abordar los desafíos que puedan surgir durante el proceso de escritura. En fin, la decisión de presentar tareas de escritura en clase o fuera de clase depende de varios factores, tales como los objetivos de aprendizaje, las necesidades de los estudiantes, las preferencias del instructor y la dinámica de la clase en general. En el contexto de un curso enfocado en recursos filmicos y televisivos, como el que proponemos, resulta más apropiado asignar esta tarea como trabajo extracurricular, permitiendo así un mayor tiempo en clase para el desarrollo de otras habilidades lingüísticas.

En contraposición al enfoque tradicional que considera al texto como un producto entregado por el alumno y corregido por el profesor, emergen alternativas que conceptualizan la enseñanza de la escritura como un proceso colaborativo entre el aprendiz, sus pares y el docente. Por ejemplo, Chimombo (1986: 25) sugiere la identificación y corrección de errores comunes mediante la distribución de frases entre grupos de alumnos, seguido de una revisión colectiva en la pizarra. Además, Cassany, Luna y Sanz (1994: 285) proponen la redacción conjunta entre docentes y estudiantes, brindando así una visión cercana del proceso de composición, algo que en la práctica cotidiana los aprendices raramente tienen la oportunidad de presenciar.

Los procesos de composición escrita, según Flower y Hayes (1981: 369), abarcan diversas actividades cognitivas y se orientan hacia objetivos retóricos. Estos procesos básicos incluyen la *planificación*, la *traducción* y la *revisión*, con subprocesos específicos como la generación de ideas y la evaluación de producciones intermedias. Aunque estas etapas sugieren una secuencia lineal, el modelo es recursivo y no lineal, permitiendo una interacción rica e indeterminada entre los procesos. Actualmente, se ha establecido un consenso terminológico que los denomina como *planificación*, *textualización* y *revisión*, respectivamente (Cassany, 1999: 11). En la fase de *planificación*, el autor desarrolla una estructura inicial del texto, que incluye representaciones visuales como esquemas, listas o

diagramas. Esta estructura se desglosa en: representación del propósito, establecimiento de estrategias de redacción, generación y organización de ideas. El proceso de *textualización* comprende la elaboración lingüística de las ideas pre-lineales del mensaje, abarcando múltiples subprocesos: la referenciación, encargada de elegir el vocabulario adecuado y organizar las proposiciones; la linearización, que convierte las estructuras semánticas en un discurso lineal coherente, asegurando progresión temática y cohesión mediante anáforas; y la transcripción, que implica la producción física del texto, ya sea de forma manual o automatizada. En la etapa final de *revisión*, se distinguen tres etapas sucesivas: evaluación, diagnóstico y operación. En la evaluación, se contrasta la representación actual del texto con el estándar ideal; en el diagnóstico, se detectan las discrepancias entre ambas representaciones; y en la operación, se eligen y aplican los procedimientos para corregir las discrepancias identificadas.

En el ámbito de la didáctica de ELE, es imperativo instruir a los estudiantes en estos procesos de composición escrita para promover su desarrollo lingüístico, comunicativo y cognitivo. Según Cassany (1999: 16-18), durante esta instrucción, es crucial evitar que las deficiencias en el dominio de la lengua meta interfieran con el proceso de escritura del estudiante. Para ello, el profesor puede diseñar actividades específicas para reforzar el dominio del tema y discurso en la lengua española, suministrando recursos lingüísticos de manera directa o indirecta durante la planificación o la escritura. Por ejemplo, durante la textualización, el docente puede proveer vocabulario y recursos gramaticales necesarios para expresar ideas en español; y para la revisión, ofrecer pautas de autoevaluación o revisión entre pares. Por otra parte, es importante fomentar el avance de los procesos cognitivos asociados a la composición en la lengua objetivo. Las dinámicas en el aula deben propiciar la transferencia de destrezas lingüísticas desde la lengua materna al español, además de posibilitar que aquellos estudiantes aún en proceso de adquisición puedan desarrollarlas directamente en la lengua meta. Para ello, es recomendable organizar las actividades de composición en etapas sucesivas (análisis de la situación, generación de ideas, esquematización, redacción, etc.) y promover el empleo de la oralidad como recurso tanto en la elaboración del texto escrito como en la mediación de procesos cognitivos.

5.4.4 Conocimientos socioculturales

El conocimiento sociocultural, como parte integral de las competencias generales establecidas por el MCER (2002: 100), abarca la comprensión de la sociedad y cultura de la comunidad donde se habla el idioma, constituyendo un elemento crucial del conocimiento del mundo. Las particularidades distintivas de una sociedad y su cultura se manifiestan en aspectos como la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones interpersonales, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal, convenciones sociales y comportamientos rituales en contextos específicos. Por consiguiente, su relevancia requiere la atención del estudiante, especialmente dado que, a diferencia de otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre dentro de su experiencia previa y pueda estar sujeto a distorsiones derivadas de estereotipos.

Varios estudiosos han situado la competencia sociocultural como un componente esencial en el ámbito de la competencia comunicativa. Por ejemplo, autores como Hymes (1971), Canale y Swain (1980: 9), Bachman (1990), Martínez (2010: 37) la asocian con la competencia sociolingüística, la cual abarca normas socioculturales y reglas discursivas. Esta conexión se fundamenta en el hecho de que la comunicación tiene lugar en contextos discursivos y socioculturales que influyen en el uso adecuado del lenguaje y en la interpretación precisa de las expresiones. En el ámbito del aprendizaje de ELE, el PCIC (2006: en línea) incorpora el componente cultural como parte esencial de su estructura, dividido en tres áreas distintas: *referentes culturales*, *saberes y comportamientos socioculturales*, y *habilidades y actitudes interculturales*. El primero abarca conocimientos generales sobre los países hispanohablantes, sus eventos históricos y figuras destacadas, así como sus producciones culturales. El segundo se enfoca en las condiciones sociales, relaciones interpersonales e identidad colectiva de dichos países. El tercero se centra en la formación de una identidad plural, la asimilación de conocimientos culturales, la interacción y mediación cultural. Estos conocimientos facilitan una comunicación efectiva, promoviendo el uso adecuado de expresiones idiomáticas, gestos, modismos y cortesía, y fomentan la apreciación de las diferencias culturales, promoviendo la competencia intercultural. La integración de aspectos socioculturales en la enseñanza de ELE enriquece la experiencia de aprendizaje al proporcionar una comprensión más profunda y significativa del idioma y la cultura española.

Para fomentar el desarrollo de los conocimientos socioculturales en la enseñanza de ELE, es necesario integrarlos de manera transversal con los aspectos lingüísticos,

utilizando actividades y materiales auténticos que reflejan la vida cotidiana y las prácticas culturales de los hablantes nativos. A continuación, se presentan algunos aspectos clave a considerar al incorporar estos conocimientos en el aula:

- Incorporación en el currículo: la integración coherente de los aspectos socioculturales en el currículo es fundamental. Esto implica la inclusión de unidades o lecciones específicas dedicadas a temas culturales, así como la integración de elementos culturales en todas las habilidades lingüísticas, como lectura, escritura, escucha y expresión oral.
- Uso de materiales auténticos: la incorporación de textos, videos, música y arte provenientes de la cultura hispanohablante en el proceso de enseñanza contribuye significativamente a la comprensión de los aspectos socioculturales del idioma por parte de los estudiantes. Estos recursos proporcionan ejemplos concretos de cómo se emplea el español en diversos contextos culturales, enriqueciendo así su experiencia de aprendizaje.
- Actividades interactivas: se recomienda diseñar actividades que fomenten la exploración y discusión de temas socioculturales. Por ejemplo, debates sobre cuestiones controvertidas, presentaciones sobre festivales culturales o visitas virtuales a lugares emblemáticos pueden ser herramientas efectivas para promover la comprensión cultural.
- Interacción con hablantes nativos: facilitar oportunidades para que los estudiantes interactúen con hablantes nativos de español, ya sea a través de intercambios lingüísticos, charlas con invitados o actividades en línea. Esta interacción directa les brinda una perspectiva auténtica de la cultura y la vida cotidiana en el mundo hispanohablante.
- Reflexión y análisis: se promueve la reflexión crítica de los estudiantes sobre las influencias culturales en la comunicación, incentivándolos a comparar sus experiencias culturales con las de los países hispanohablantes, con el fin de fortalecer su conciencia intercultural en comunicación.

5.4.5 Integración de destrezas lingüísticas

En los últimos años, la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado, reconociendo la importancia de desarrollar todas las destrezas lingüísticas en los estudiantes. Un aspecto crucial es la integración de estas habilidades en su uso cotidiano.

Según Cassany, Luna y Sanz (1994: 96), las habilidades lingüísticas, como gramática, léxico, comprensión y expresión (oral y escrita), así como el conocimiento sociocultural, no funcionan de manera aislada, sino que están interconectadas en su aplicación. A pesar de ser estudiadas individualmente, en la práctica comunicativa convergen como herramientas complementarias para la comunicación.

Asimismo, Douglas Brown (1994: 234) sugiere la inclusión de múltiples destrezas en los cursos, respaldando esta técnica con siete observaciones:

- La producción y recepción lingüística están intrínsecamente conectadas.
- La interacción implica tanto enviar como recibir mensajes.
- Existe una relación significativa entre el lenguaje escrito y hablado, que no debe pasarse por alto para comprender plenamente el lenguaje.
- Para estudiantes alfabetizados, la interrelación del lenguaje escrito y hablado refleja aspectos motivadores inherentes del lenguaje, la cultura y la sociedad.
- Enfocarse en las capacidades lingüísticas de los estudiantes promueve la inclusión de todas las habilidades relevantes en el aula.
- Frecuentemente, una habilidad refuerza otra (por ejemplo, aprendemos a hablar imitando lo que escuchamos, y aprendemos a escribir a través de la lectura).
- Los defensores del enfoque integral del lenguaje han demostrado que, en el mundo real del uso del lenguaje, nuestro desempeño natural implica la integración de múltiples habilidades y conexiones entre el lenguaje y nuestro pensamiento, sentimiento y acción.

De ello, la integración de las habilidades lingüísticas en los cursos ofrece notables beneficios, al motivar a los alumnos con una mayor riqueza de contenidos, lo que resulta en una retención más efectiva de los principios de hablar, escuchar, leer y escribir. Esta integración permite a los estudiantes diversificar sus esfuerzos en tareas más significativas, en contraposición a la limitación a un solo modo de desempeño. Además, dicha integración puede mantener un enfoque sólido y fundamentado en las características únicas de cada habilidad, siendo el único enfoque plausible dentro de un marco comunicativo e interactivo (Douglas Brown, 1994: 233). Por tanto, la enseñanza de las destrezas en el aula debe ser integral, equilibrando el desarrollo de la comprensión y expresión.

En línea con estos principios, uno de los objetivos de nuestro trabajo es integrar estas habilidades, siguiendo un enfoque holístico que promueva una mayor cohesión en el desarrollo de competencias, una comprensión más profunda del idioma y su cultura inherente, y una mejora de la capacidad de los estudiantes para comunicarse efectivamente en contextos reales. Al adoptar una perspectiva holística que abarque diversas habilidades lingüísticas, los estudiantes pueden desarrollar una competencia comunicativa sólida y funcional, lo que les permite participar activamente en la comunidad hispanohablante y apreciar la diversidad lingüística y cultural.

En este sentido, nuestro curso de español con literatura, cine y televisión puede constituir una plataforma para el desarrollo integral de diferentes habilidades lingüísticas. La visualización de contenido audiovisual se complementa con ejercicios específicos de comprensión y expresión, enfocados en resaltar aspectos clave del discurso oral. Específicamente, la interacción con películas y series permite identificar y analizar estructuras gramaticales y léxico en contexto, promoviendo la participación en actividades que exploran patrones gramaticales, significado de palabras y creación de ejercicios prácticos. Además, se puede fomentar la expresión oral a través de debates en clase y presentaciones sobre temas culturales, mientras que la escritura de ensayos y análisis críticos fortalece la expresión escrita y argumentativa. La comprensión auditiva se mejora mediante actividades como transcripción de diálogos y respuesta a preguntas específicas, mientras que la comprensión escrita se desarrolla a partir de la lectura de guiones y análisis de subtítulos. Finalmente, el estudio de la literatura audiovisual proporciona una visión profunda de la cultura y sociedad de los países de interés, permitiendo explorar tradiciones, valores y normas sociales a través del análisis de películas y programas de televisión, e involucrándolos en debates y discusiones sobre cuestiones socioculturales presentadas en el material.

Considerando la diversidad de aspectos que abarca dicho curso, las estrategias didácticas deben ser igualmente variadas y adaptables. En el ámbito léxico, como se ha señalado previamente, la selección de materiales incluye adaptaciones filmicas y televisivas de textos literarios. Las estrategias diseñadas pueden estructurarse en diversas fases: en primer lugar, se recomienda la segmentación de las obras en fragmentos breves, lo que permite un enfoque más detallado y específico en el aprendizaje del vocabulario. A continuación, se llevan a cabo actividades previas al visionado, en las que se introduce el léxico clave para preparar a los estudiantes, y finalmente, se realizan actividades

posteriores al visionado que analizan el uso del vocabulario en los diálogos, facilitando su aplicación en contextos reales. En lo que respecta al aspecto gramatical, se sugiere proporcionar transcripciones de los diálogos para permitir el análisis de las estructuras gramaticales en contextos auténticos. Estas se complementan con actividades interactivas, como el juego de roles y la creación de diálogos, que permiten a los estudiantes practicar la gramática en un entorno controlado. Además, se debe tener en cuenta el estilo de aprendizaje predominante entre los estudiantes chinos, caracterizado generalmente por una preferencia por la estructura clara y la práctica controlada antes de pasar a tareas más abiertas. Por esta razón, las actividades se organizan de manera progresiva: comenzando con ejercicios de reconocimiento y producción guiada, y avanzando hacia tareas más libres que fomenten la autonomía y la reflexión metalingüística.

Para potenciar las habilidades receptivas, nuestra propuesta didáctica diseñada se centra en la interacción significativa con materiales auténticos. La comprensión auditiva se desarrolla mediante documentos sonoros reales, como fragmentos de películas, series y videos, seleccionados por su adecuación lingüística y valor cultural. El enfoque didáctico sigue una secuencia que comienza con la activación de conocimientos previos y culmina en tareas de análisis detallado y producción oral basada en lo escuchado. Se priorizan tres aspectos clave: la autenticidad del *input*, la adaptación al perfil del estudiante y la simulación de procesos cognitivos propios de la comprensión. Los audios seleccionados incluyen variados acentos y registros, y se tiene en cuenta el bagaje cultural, los intereses personales y la competencia lingüística previa de los estudiantes. En cuanto a la comprensión audiovisual, se trabajan fragmentos de películas y series con técnicas como la repetición de visionados, el uso de subtítulos adaptados y la segmentación del contenido, lo que fomenta el análisis crítico y la sensibilidad intercultural. Además, se enseña explícitamente a los estudiantes estrategias de escucha activa, como la identificación de ideas principales, la formulación de hipótesis y la observación de elementos no verbales. Estas actividades se realizan tanto de manera individual como colaborativa, promoviendo la participación activa. La comprensión lectora, por su parte, se enfoca en textos literarios adecuados al nivel del alumno, enseñando estrategias como la formulación de hipótesis y la inferencia de significados. Las tareas incluyen preguntas guiadas, esquemas de resumen y análisis textual, acompañadas de una retroalimentación constante del docente. Se busca también incentivar la motivación intrínseca mediante la selección de materiales relevantes tanto lingüísticamente como culturalmente.

En relación con las habilidades productivas, como la expresión oral y escrita, se proponen diversas actividades diseñadas para potenciar ambas competencias. En la expresión oral, se organizan presentaciones centradas en el análisis de escenas o personajes de películas y series, lo que permite a los estudiantes practicar una exposición clara, argumentación en español y análisis crítico. Las actividades de debate sobre interpretaciones de obras audiovisuales también son fundamentales, ya que ofrecen la oportunidad de intercambiar opiniones, defender puntos de vista y mejorar la fluidez verbal. Además, se sugiere la dramatización de diálogos extraídos de adaptaciones literarias, con el objetivo de perfeccionar la entonación, pronunciación y naturalidad en el uso del lenguaje, lo que contribuye a una expresión oral más precisa y fluida. En cuanto a la expresión escrita, se fomenta la redacción de reseñas críticas sobre los materiales audiovisuales trabajados, promoviendo la capacidad de expresar opiniones y desarrollar habilidades argumentativas y de escritura coherente. También se incluyen tareas de adaptación de escenas literarias a formato de guión o la creación de historias basadas en textos originales, lo que permite a los estudiantes aplicar su creatividad y habilidades de escritura. Estas actividades no solo facilitan el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que también promueven la reflexión crítica y la interacción con el contenido en un entorno audiovisual accesible y relevante.

Por último, en la propuesta diseñada, la representación cultural en los medios audiovisuales se trabaja mediante estudios de caso sobre temáticas socioculturales relevantes, adaptadas al contexto de la enseñanza de español en universidades chinas. El enfoque didáctico inicia con la exposición de los estudiantes a contenidos visuales y sonoros que les permiten familiarizarse con los contextos culturales presentados. Posteriormente, se realizan actividades previas al visionado, como discusiones sobre expectativas culturales. Durante el visionado, los estudiantes identifican elementos fundamentales de la cultura hispanohablante, tales como costumbres, valores y comportamientos, utilizando guías de análisis. Después de finalizar el visionado, se llevan a cabo actividades de reflexión crítica en las que los estudiantes comparan y contrastan las representaciones culturales presentadas con su propio contexto cultural, considerando su experiencia y conocimientos previos sobre la cultura china. Además, se fomentan tareas interactivas, como debates o presentaciones grupales, que permiten explorar las similitudes y diferencias entre ambas culturas de manera reflexiva. Este enfoque tiene como objetivo no solo mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, sino también promover la

comprensión intercultural, sensibilizándoles sobre las diversas formas de representación cultural y proporcionándoles herramientas para abordar la diversidad cultural de manera crítica.

5.5. Determinación de los procedimientos de evaluación

Los procedimientos de evaluación, como una secuencia de pasos cruciales, se emplean para recopilar información, analizar el rendimiento y evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Su función principal reside en medir el logro de los objetivos educativos y ofrecer retroalimentación relevante para guiar el proceso de enseñanza. En primer lugar, estos procedimientos son esenciales para monitorear el progreso de los estudiantes, identificar sus puntos fuertes, debilidades y necesidades específicas, facilitando así una enseñanza adaptada y un apoyo individualizado. En segundo lugar, proporcionan una base objetiva para tomar decisiones educativas informadas al evaluar la eficacia de los métodos y recursos utilizados en el aula, permitiendo ajustes para maximizar el aprendizaje. Así pues, nuestra evaluación comprende dos aspectos: la evaluación del alumno y la evaluación de la propuesta y práctica docente.

El MCER (2001: 177-178) identifica tres conceptos fundamentales en el análisis de la evaluación: validez, fiabilidad y viabilidad. La validez se refiere a la capacidad de una prueba o procedimiento para medir con precisión lo que se pretende evaluar, asegurando que la información obtenida sea una representación exacta del dominio lingüístico de los evaluados. La fiabilidad, en cambio, se relaciona con la consistencia de los resultados entre diferentes ocasiones de evaluación, ya sean reales o simuladas. Por último, la viabilidad se refiere a la practicidad del procedimiento evaluativo, considerando limitaciones como el tiempo disponible, la muestra de desempeño observada y el número de criterios que pueden ser manejados por los examinadores.

Para llevar a cabo una evaluación efectiva, resulta imprescindible definir con claridad quién interviene en el proceso evaluativo, cómo se implementa, cuándo se realiza y con qué propósito se lleva a cabo. En otras palabras, establecer procedimientos de evaluación adecuados requiere un enfoque sistemático que contemple diversos factores clave. Entre ellos, destacan la alineación con los objetivos de aprendizaje, la selección de métodos e instrumentos de evaluación pertinentes, la delimitación precisa de criterios y estándares evaluativos, y una planificación rigurosa que abarque el momento oportuno, la

duración y el formato más adecuado para la evaluación. Asimismo, es esencial garantizar la disponibilidad de los recursos necesarios para su implementación.

Por otro lado, resulta crucial reconocer que la concepción de la evaluación del aprendizaje está estrechamente vinculada a la teoría del aprendizaje que subyace al enfoque pedagógico adoptado. Las distintas corrientes pedagógicas ofrecen perspectivas divergentes sobre qué evaluar, cómo hacerlo y con qué finalidad, lo que influye directamente en los procedimientos y herramientas seleccionados.

Dado que estamos partiendo de un enfoque constructivista, la evaluación debe reflejar sus principios y valores; por tanto, debe exhibir las siguientes características:

- La evaluación constructivista se enfoca en el proceso de aprendizaje, priorizando el esfuerzo, la participación y el progreso continuo de los estudiantes a lo largo del tiempo, por encima de los resultados finales.
- La evaluación constructivista se caracteriza por ser formativa y continua, ofreciendo retroalimentación relevante y oportuna a los estudiantes. Esto les permite reflexionar sobre su aprendizaje, identificar áreas de mejora y realizar ajustes en su proceso de construcción del conocimiento.
- Se promueve la autorregulación del aprendizaje, instando a los estudiantes a ser conscientes de sus procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos. La evaluación constructivista facilita el desarrollo de habilidades de autoevaluación y autorreflexión.
- Se emplean diversos instrumentos y métodos de evaluación para abordar la complejidad del aprendizaje, como observaciones, portafolios, proyectos y auto/coevaluaciones.
- La evaluación constructivista, al reconocer la diversidad estudiantil en estilos de aprendizaje, intereses, experiencias previas y contextos culturales, busca garantizar oportunidades equitativas para que todos los estudiantes puedan demostrar su comprensión y habilidades.

En síntesis, la evaluación desde una perspectiva constructivista se concibe como un proceso integral, formativo, enfocado en el estudiante, que fomenta un aprendizaje activo, significativo y reflexivo. Va más allá de la mera medición del conocimiento adquirido, buscando comprender cómo se construye dicho conocimiento y cómo los estudiantes pueden ser agentes activos en su propio proceso de aprendizaje.

Concretamente sobre los criterios de evaluación, Regueíro Rodríguez (2014: 74) propone una escala cuantitativa para evaluar, dividida en tres áreas: ámbito actitudinal (20%), ámbito conceptual-cognitivo (30%), y ámbito procedimental de trabajo continuo (50%), este último subdividido en tareas escritas (25%) y tareas orales (25%). Por tanto, durante nuestra programación didáctica, la evaluación de los alumnos se llevará a cabo mediante observación directa e indirecta, considerando aspectos como la asistencia, la participación en actividades durante el curso y la realización de un modo autónomo de tareas fuera del horario lectivo. La calificación final se distribuye de la siguiente manera:

- Asistencia y participación activa en clases presenciales (20%): incluye la resolución de problemas, la participación en discusiones sobre las actividades asignadas, entre otros.
- Evaluación individual (30%): se llevará a cabo mediante un examen que comprende comprensión auditiva y lectora, así como expresión oral y escrita. Este examen revisará y evaluará todos los temas cubiertos en clase, incluyendo gramática, léxico, comprensión y expresión, además de conocimientos socioculturales. El propósito es obtener una evaluación exhaustiva de las habilidades adquiridas por los alumnos durante el curso de enseñanza-aprendizaje.
- Trabajo en grupo (50%): en un curso de español con literatura, cine y televisión, los trabajos en equipo fomentan la colaboración, el intercambio de ideas y el análisis crítico de materiales didácticos. Las opciones incluyen el análisis y crítica de una película o serie, desarrollo de guiones, producción de cortometrajes, debates y análisis comparativos entre adaptaciones audiovisuales y sus versiones literarias. La evaluación se divide en dos componentes: el desempeño en el trabajo cooperativo (30%) y una coevaluación entre los miembros del grupo para asegurar una participación equitativa (20%) (véase el Anexo VII).

Por lo demás, dado que las prácticas docentes eficaces incluyen directamente en el éxito académico y el bienestar de los estudiantes, resulta importante que evaluemos no sólo los resultados de aprendizaje de los alumnos, sino también el desempeño de los profesores. La evaluación de la práctica docente puede ayudar a los profesores a comprender si están teniendo un buen rendimiento en el aula, si sus métodos de enseñanza son adecuados y si

el impacto que generan en sus estudiantes es positivo. Para lograr una evaluación completa, es necesario considerar tanto los resultados de aprendizaje como la retroalimentación externa. Primeramente, los resultados de aprendizaje de los alumnos proporcionan una medida tangible del impacto de la enseñanza del docente en el proceso educativo. Así, unos buenos resultados indican una práctica docente efectiva, mientras que resultados deficientes pueden señalar áreas de mejora en la enseñanza. En segundo lugar, la retroalimentación externa proporcionada por los propios alumnos del docente es igualmente importante para la evaluación de su práctica docente. Los alumnos pueden aportar valiosas perspectivas sobre la efectividad de la enseñanza, así como sugerencias para mejorarla. Esto puede hacerse a través de encuestas de satisfacción del estudiante, entrevistas individuales, grupos focales o simplemente comentarios informales.

Con el propósito de mejorar la calidad de enseñanza y llevar a cabo una evaluación efectiva, en este estudio proponemos la implementación de un cuestionario (véase el Anexo VII) diseñado para los alumnos del curso. Este cuestionario ofrece un marco detallado para la evaluación de la propuesta y práctica docente, estructurado en cuatro categorías clave: Actitud del docente, Contenido de enseñanza, Métodos de enseñanza y Efecto de enseñanza. Cada criterio está acompañado de una escala de valoración numérica del 1 al 5, lo que permite cuantificar de manera objetiva el desempeño del docente en áreas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. La sección “Actitud del docente” examina la disposición del profesor hacia la comunicación efectiva, el respeto por los estudiantes y la realización regular de tutorías, reflejando un enfoque humanista y centrado en el alumno. Por otro lado, la dimensión “Contenido de enseñanza” valora la organización, eficacia y relevancia de las actividades y directrices proporcionadas, asegurando la adecuación del currículo a las necesidades lingüísticas de los estudiantes. En cuanto a los “Métodos de enseñanza”, se analizan factores como la claridad expositiva, la capacidad de motivación y la flexibilidad pedagógica, elementos cruciales para el aprendizaje activo. Finalmente, la categoría “Efecto de la enseñanza” evalúa la dinámica del entorno del aula y la comprensión efectiva de los contenidos, estableciendo así un vínculo directo entre la práctica docente y el impacto en el aprendizaje. Este instrumento es fundamental para identificar áreas de mejora en la enseñanza y para fomentar un proceso de autorreflexión crítica en el profesorado, lo que contribuye a la mejora continua de las prácticas pedagógicas y al logro de la excelencia educativa.

Capítulo 6. Propuestas para la explotación didáctica

Dado que nuestro programa está dirigido a estudiantes sinohablantes de ELE en universidades chinas, es fundamental adaptarse a los principios locales de enseñanza. En este sentido, nos basamos en algunos de los principios establecidos por el PECB (1998: 4-6), que dictan que la enseñanza de los cursos básicos de especialidades en lengua española en instituciones superiores chinas requiere una gestión adecuada de las relaciones entre:

- 1) *La enseñanza de especialidades y la educación ideológica*: el programa de lengua española en la educación superior se enfoca en formar especialistas con profundo dominio del idioma y sólidos conocimientos científicos y culturales. Esta perspectiva promueve el desarrollo integral de la moral, la intelectualidad y la aptitud física.
- 2) *La enseñanza y el aprendizaje*: en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes tienen la responsabilidad de explorar constantemente la renovación en los métodos pedagógicos para garantizar una mejora continua en la calidad educativa. Es crucial adaptar la enseñanza a las características específicas de los estudiantes chinos que aprenden español, considerando sus particularidades psicológicas y motivacionales. Esto implica proporcionar una formación rigurosa y una evaluación acorde a sus aptitudes, mientras se fomenta el desarrollo de su inteligencia mediante el cultivo de la capacidad de autoaprendizaje y el fortalecimiento de sus habilidades para analizar, generalizar y sintetizar información.
- 3) *La competencia lingüística y el desarrollo de habilidades comunicativas*: los conocimientos básicos del español, que abarcan fonética, vocabulario y gramática, junto con las habilidades fundamentales de escuchar, hablar, leer y escribir, son cruciales para la comunicación lingüística. En los cursos básicos, debe centrarse en la instrucción y el desarrollo de estas habilidades lingüísticas para establecer una base sólida en el idioma. Además, como objetivo primordial, se busca fomentar la competencia comunicativa de los alumnos, lo cual implica integrar la formación en habilidades con situaciones comunicativas realistas y promover la sensibilización hacia las diversas culturas y contextos hispanohablantes.

- 4) *La comprensión y la expresión*: la comunicación implica tanto “comprender” como “expresar”, siendo la comprensión lingüística la base de una expresión efectiva. Por consiguiente, los cursos básicos deben centrarse en el desarrollo integral de la comprensión y expresión, tanto oral como escrita.
- 5) *Dentro y fuera del aula*: el entorno juega un papel importante en el proceso de adquisición lingüística. En el contexto de aprender español en un entorno donde se habla principalmente chino, se requiere una cuidadosa planificación de la enseñanza en el aula, aprovechando al máximo recursos modernos como grabaciones de audio, presentaciones visuales, vídeos, televisión, cine y computadoras. Estas herramientas permiten crear escenarios de comunicación lingüística más auténticos para los estudiantes. Asimismo, se debe promover una variedad de actividades extraescolares que alimenten un ciclo virtuoso de aprendizaje, combinando la instrucción en clase con la práctica fuera de ella.
- 6) *La lengua materna y la lengua española*: desde el inicio de los cursos básicos, se sugiere una organización predominante en español para fomentar un entorno comunicativo auténtico en el aula. No obstante, no se debe descuidar el papel positivo del chino, que se puede utilizar para la comparación lingüística cuando sea necesario.

Por otro lado, según PECS (2000: 4-6), en la enseñanza de cursos superiores de español se debe hacer hincapié en el continuo fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Este plan de estudios se enfoca en construir una sólida competencia en expresión oral y escrita en español, al tiempo que se fomenta la comprensión cultural de los países hispanohablantes. Se sugiere ampliar el tiempo dedicado al estudio autónomo y enseñar a los alumnos a utilizar recursos como bibliotecas y redes informáticas para mejorar su pensamiento crítico y habilidades de resolución de problemas. Además, se subraya el papel protagonista del estudiante en el proceso de aprendizaje, fomentando la iniciativa, la autonomía y la participación activa en la enseñanza y la evaluación.

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, puede surgir posiblemente una paradoja: a pesar de la familiaridad de los docentes con teorías y recursos pedagógicos avanzados,

sus resultados didácticos siguen siendo insatisfactorios. Esta discrepancia se atribuye en parte a la mera adquisición de nuevas metodologías por parte de los profesores, sin el desarrollo correspondiente de las técnicas operativas necesarias para su aplicación efectiva en el aula, lo que contribuye a los fracasos docentes observados en la práctica educativa. Así pues, en este capítulo se presentan meticulosamente algunas propuestas didácticas detallando los pasos operativos, es decir, las diferentes etapas o fases que se siguen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, desde la presentación inicial del contenido hasta la práctica y consolidación final del mismo, con el objetivo de guiar y estructurar efectivamente el proceso de enseñanza y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Estas propuestas didácticas presentadas se basan en la aplicación teórica y práctica expuesta en los capítulos anteriores de esta tesis. Se estructuran en cuatro secciones, correspondientes a los cuatro años académicos de las universidades chinas. Con el propósito de adecuar la instrucción a las necesidades individuales de los estudiantes y elevar la excelencia educativa, se implementará un enfoque pedagógico basado en clases reducidas, con un máximo de 25 alumnos por aula, fomentando así la motivación y la iniciativa estudiantil. Dado que todos los alumnos comparten la misma lengua materna, no se requiere considerar la diversidad lingüística ni cultural; aunque podrían existir variaciones regionales, todos ellos se desarrollan en un entorno culturalmente homogéneo bajo el control del partido. Además, todos cuentan con experiencia previa en la adquisición de lenguas extranjeras, ya que en China se imparte el inglés desde la escuela primaria, y se introducen otros idiomas extranjeros en la secundaria.

Es importante señalar que, aunque todas las universidades chinas siguen normativas unificadas a nivel nacional, cada institución conserva características distintivas. Debido a esta diversidad, la programación académica se ajustará en función del enfoque educativo y los objetivos específicos de cada universidad. No obstante, independientemente del contexto educativo, los contenidos se impartirán desde una perspectiva comunicativa, integrando el trabajo en léxico, gramática y aspectos socioculturales, junto con el desarrollo de las habilidades fundamentales de comprensión y expresión, tanto oral como escrita. Estos contenidos didácticos se estructuran a partir de textos audiovisuales y escritos, los cuales constituyen el eje central de la actividad en el aula. En este sentido, el principio rector del proceso de enseñanza será el uso del texto, ya sea hablado o escrito, como base para el desarrollo de las destrezas comunicativas y los contenidos funcionales.

Antes de continuar, es importante clarificar algunos puntos sobre las propuestas didácticas que se expondrán. En primer lugar, estas propuestas representan recursos didácticos aplicables en la clase propuesta y no están específicamente dirigidas a un grupo estudiantil particular. Los cuestionarios diseñados y presentados en el capítulo 5.1.3 se llevarán a cabo antes de la impartición de la clase, una vez definida la institución y los alumnos a los que va dirigida. En segundo lugar, el curso propuesto se desarrollará desde el segundo semestre del primer año académico hasta el segundo semestre del tercer año, omitiendo el cuarto año para mantener coherencia con el currículo escolar de la especialidad de español de las universidades chinas. En tercer lugar, debido a la extensión del trabajo, en los siguientes subcapítulos se presenta únicamente una unidad didáctica modelo para cada año académico. En cuarto lugar, la selección de los contenidos didácticos, ya sean audiovisuales o literarios, para cada unidad didáctica se realiza considerando los análisis presentados en el capítulo 4.4.2, asegurando la coherencia entre las asignaturas presentadas. No obstante, gran parte de las adaptaciones cinematográficas y televisivas mencionadas en los manuales de ELE analizados son bastante antiguas, con pocas producciones posteriores al presente siglo. Con el fin de mantener actualizados los recursos didácticos en el aula, se integrarán adaptaciones literarias más recientes en los contenidos didácticos para cada año académico.

6.1. Primer curso académico

Las propuestas didácticas que se presentan en esta sección están diseñadas para el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en el primer año académico de universidades chinas, aprovechando los recursos disponibles, como salas de usos múltiples, biblioteca, aula de informática equipada con ordenadores y conexión a Internet, entre otros. El curso se enmarca en el nivel A1-B1 según niveles de referencia del MCER, con una duración de un año académico distribuido en dos semestres. Considerando la demanda de vocabulario y habilidades lingüísticas para comprender tanto materiales filmicos y televisivos como de lectura, se reconoce el desafío que representa para los principiantes de nivel A1. Para optimizar la experiencia de aprendizaje y fomentar el interés de los estudiantes, hemos programado nuestro curso de español con adaptaciones literarias al cine y la televisión a partir del segundo semestre, seleccionando materiales didácticos apropiados desde el nivel A2. Por ende, en el transcurso del primer año académico, se ofrecerán un total de 16 sesiones por semestre, a razón de una por semana, manteniendo el ritmo de enseñanza

establecido para la asignatura de *Español Intensivo* en las universidades chinas, con una duración de 2 horas cada una.

De acuerdo con la escala global del MCER, se considera que el nivel A2, conforme a la especificación de la *Plataforma*, abarca la mayoría de los descriptores que delinean las habilidades sociales, tales como el saludo y la interacción amable, el manejo de intercambios sociales breves, la capacidad para responder a noticias, así como para plantear y responder preguntas sobre el trabajo y el ocio. También incluye habilidades para hacer y aceptar invitaciones, discutir planes y preparar citas, así como para realizar transacciones básicas en entornos cotidianos como tiendas, oficinas de correos o bancos.

La siguiente categoría corresponde a un grado elevado del nivel *Plataforma* (A2+), se distingue por una participación más dinámica en conversaciones, aunque con ciertas limitaciones. El individuo exhibe competencia comunicativa para iniciar, mantener y concluir diálogos cara a cara, abordando temas cotidianos con suficiente comprensión. En situaciones más complejas, puede requerir apoyo para expresarse efectivamente. Además, demuestra capacidad para sostener monólogos simples, describiendo su entorno, experiencias personales, hábitos y actividades diarias. Su comunicación se caracteriza por la claridad y la concisión al hacer afirmaciones sobre objetos y establecer comparaciones (MCER, 2002: 36).

El nivel B1, también conocido como nivel *Umbral*, se distingue por dos aspectos esenciales. En primer lugar, implica la capacidad de interactuar y comunicarse en una variedad de situaciones, como comprender debates extensos, expresar opiniones personales en discusiones informales y comunicar ideas principales de manera clara utilizando un lenguaje amplio y sencillo. En segundo lugar, el nivel B1 implica la habilidad para enfrentar problemas cotidianos de forma flexible, como situaciones imprevistas en el transporte público, realizar reservas de viaje, participar en conversaciones no planificadas, expresar quejas y tomar la iniciativa en entrevistas o consultas (MCER, 2002: 37).

6.1.1. Correspondencia de contenidos

Teniendo en cuenta el nivel inicial de los estudiantes en la lengua meta, especialmente en el caso de aquellos ubicados en los niveles A2 y A2+, se han seleccionado algunas novelas gráficas y obras graduadas como material de lectura, así como dibujos animados como recurso audiovisual, adecuados para esta etapa del aprendizaje.

A continuación se detallan los recursos didácticos designados para el segundo semestre del primer curso académico, los cuales comprenden un total de 16 obras cinematográficas y televisivas, acompañadas de sus respectivos textos escritos:

Unidades por Niveles	Materiales Didácticos Seleccionados
Unidad 1: <i>Mafalda y la primavera</i> (A2)	<u>Texto audiovisual</u> : película argentina <i>Mafalda, la película</i> (1982) <u>Texto escrito</u> : historieta homónima de Quino
Unidad 2: <i>Superlópez</i> (A2)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Superlópez</i> (2018) <u>Texto escrito</u> : historieta homónima de Jan
Unidad 3: <i>Arrugas</i> (A2)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Arrugas</i> (2011) <u>Texto escrito</u> : historieta homónima de Paco Roca
Unidad 4: <i>Papelucho y el Marciano</i> (A2+)	<u>Texto audiovisual</u> : película chilena <i>Papelucho y el Marciano</i> (2007) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Marcela Paz
Unidad 5: <i>El legado del Moro</i> (A2+)	<u>Texto audiovisual</u> : cortometraje español <i>El legado del Moro</i> (2010) <u>Texto literario</u> : <i>Leyenda del legado del Moro</i> del libro de Washitong Irving traducido por J. Ventura Traveset
Unidad 6: <i>Ahmed, príncipe de la Alhambra</i> (A2+)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Ahmed, príncipe de la Alhambra</i> (1998) <u>Texto literario</u> : <i>Leyenda del príncipe Ahmed al Kamel</i> del libro de Washitong Irving traducido por J. Ventura Traveset
Unidad 7: <i>El Cid, la leyenda</i> (A2+)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>El Cid, la leyenda</i> (2003) <u>Texto literario</u> : versión moderna de <i>Cantar del Mio Cid</i> , editada por Fundación Carlos Slim
Unidad 8: <i>En un lugar de la Mancha</i> (A2+)	<u>Texto audiovisual</u> : serie de televisión española <i>Don Quijote de la Mancha</i> (1979) <u>Texto literario</u> : <i>Don Quijote de la Mancha</i> de Carolina Cajal y Esteban Corsino (Adaptación a lectura fácil)
Unidad 9: <i>Primera salida de Don Quijote con Sancho Panza</i> (B1)	<u>Texto audiovisual</u> : serie de televisión española <i>Don Quijote de la Mancha</i> (1979) <u>Texto literario</u> : <i>Don Quijote de la Mancha</i> de Carolina Cajal y Esteban Corsino (Adaptación a lectura fácil)
Unidad 10: <i>Adiós, Cordera</i> (B1)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Adiós, Cordera</i> (1969) <u>Texto literario</u> : relato homónimo de Leopoldo Alas
Unidad 11: <i>La lengua de las mariposas</i> (B1)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>La lengua de las mariposas</i> (1999) <u>Texto literario</u> : tres cuentos (<i>La lengua de las mariposas</i> , <i>Un saxo en la niebla</i> y <i>Carmina</i>) de la colección de relatos <i>¿Qué me quieres, amor?</i> de Manuel Rivas
Unidad 12:	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Los libros:Platero y yo</i>

<i>Los libros: Platero y yo</i> (B1)	(1976) <u>Texto literario</u> : libro <i>Platero y yo</i> de Juan Ramón Jiménez
Unidad 13: <i>El desorden que dejas</i> (B1)	<u>Texto audiovisual</u> : serie española de televisión <i>El desorden que dejas</i> (2020) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Carlos Montero
Unidad 14: <i>Pan de limón con semillas de amapola</i> (B1)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Pan de limón con semillas de amapola</i> (2021) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Cristina Campos
Unidad 15: <i>Palmeras en la nieve</i> (B1)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Palmeras en la nieve</i> (2015) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Luz Cabás
Unidad 16: <i>La sociedad de la nieve</i> (B1)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>La sociedad de la nieve</i> (2023) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Pablo Vierci

Tabla 31: Correspondencia de contenidos (1º curso académico)

6.1.2. Unidad de muestra

Al alinear las habilidades lingüísticas con los contenidos seleccionados, garantizamos que los estudiantes puedan aplicar sus destrezas en contextos auténticos y significativos. Para facilitar este proceso, antes de la introducción de los materiales didácticos en el aula, proporcionamos una tabla detallada que describe las destrezas comunicativas y los contenidos lingüísticos de cada unidad. Esta tabla abarca comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, así como interacción oral. Además, se ofrecen detalles sobre los contenidos funcionales, aspectos gramaticales, léxicos y socioculturales relacionados con estas habilidades comunicativas, todo basado en los niveles de referencia del PCIC. Dado el tiempo limitado del curso, que consta de dos horas, es inviable abordar una obra en su totalidad. Por lo tanto, se requiere una cuidadosa selección de los contenidos, priorizando aquellos segmentos que mejor contribuyan a los objetivos didácticos establecidos. Asimismo, proponemos estructurar la unidad en tres fases: previsualización con actividades iniciales, visualización con actividades de desarrollo y postvisualización con actividades finales.

En este apartado, se presenta la Unidad 8 como un caso ejemplar que ilustra la aplicación didáctica de adaptaciones audiovisuales de obras literarias en el marco de nuestra propuesta curricular. Se describirán de manera detallada las actividades diseñadas para esta unidad, con el objetivo de mostrar cómo los materiales audiovisuales se combinan de forma complementaria con los textos literarios seleccionados. Esta

articulación didáctica busca potenciar tanto la comprensión lingüística como la competencia sociocultural de los estudiantes, favoreciendo así un aprendizaje contextualizado.

Unidad 8: <i>En un lugar de la Mancha</i> (A2+)	
Ficha Técnica Título original: <i>Don Quijote de la Mancha</i> Año: 1979-1981 País de Origen: España Género: Serie de televisión de dibujos animados Director: Cruz Delgado Nº de Episodios: 39	
Materiales didácticos seleccionados	<u>Texto audiovisual:</u> 1º episodio: <i>En un lugar de la Mancha</i> <u>Texto literario:</u> Capítulo 1 de <i>Don Quijote de la Mancha</i> de Carolina Cajal y Esteban Corsino (Adaptación a lectura fácil)
Destrezas comunicativas	Comprensión oral; Expresión oral; Comprensión escrita; Expresión escrita
Contenidos funcionales	1) Describir características físicas de una persona. 2) Expresar gustos. 3) Describir una persona o un lugar por escrito.
Contenidos gramaticales	<u>Pretérito Imperfecto:</u> 1) Forma: paradigma de los verbos regulares 2) Valores: valor descriptivo: personas, objetos, lugares, tiempo; imperfecto habitual o cíclico <u>Pretérito Indefinido:</u> 1) Forma: paradigma de las formas regulares de las tres conjugaciones; verbos irregulares (<i>tener, hacer, estar, ser, ir, ver y dar</i>) 2) Valores: significado básico, acciones pasadas enmarcadas en momento temporal preciso.
Léxico	<u>Sustantivos:</u> hidalgo, caballero, ama, dama, campesino/a, ayudante, propiedad, aventura, armadura, batalla, golpe, magia, enamoramiento <u>Verbos:</u> madrugar, cazar, luchar, vencer, faltar, convertirse, entrenarse <u>Adjetivos:</u> gigante, feroz <u>Locuciones o expresiones verbales:</u> encargarse de + inf., olvidarse de + inf., ser difícil de +inf., dejar de + inf., darse cuenta de que..., estar enamorado/a de alguien, ponerse de rodillas
Contenidos socioculturales	Biografía de Miguel de Cervantes Saavedra

Tabla 32: Correspondencia de destrezas y contenidos de la unidad 8

Actividades del inicio

Las actividades comienzan con una charla informal en la que los estudiantes intercambian información sobre *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* y su autor, Miguel de Cervantes. Desde una perspectiva comunicativa, esta tarea cumple una doble función: por un lado, activa los conocimientos previos de los alumnos; por otro, fomenta la interacción y la comunicación espontánea en español. A través del diálogo, los estudiantes desarrollan su capacidad de expresión oral y argumentación, al tiempo que contextualizan la obra y su relevancia histórica y cultural. A continuación, se proyecta un video de aproximadamente cinco minutos, con subtítulos en español, que resume la biografía de Cervantes. La incorporación de subtítulos permite establecer una relación directa entre el contenido oral y su forma escrita, fortaleciendo la asociación entre fonética, gramática y significado. Finalmente, se introduce un ejercicio de vocabulario diseñado para facilitar la comprensión del siguiente video. Esta actividad permite a los estudiantes familiarizarse con términos clave antes de enfrentarse al nuevo material. Anticipar el vocabulario relevante reduce la carga cognitiva durante la visualización del video y mejora la capacidad de los alumnos para procesar y retener la información de manera más efectiva. En cualquier caso, estas tres tareas —la primera destinada a la contextualización, la segunda apoyada en subtítulos y la tercera enfocada en el léxico— han sido diseñadas para adaptarse al nivel básico de los alumnos.

1. ¿Qué sabes sobre Miguel de Cervantes y el Quijote? (10 minutos)

Instrucciones: El *Quijote* es una de los libros más famosos de la literatura universal y su autor, Miguel de Cervantes, también es muy conocido. Te invitamos a compartir todo lo que sabes sobre esta obra y su autor.

Aquí te ofrecemos algunas ideas para empezar:

- ¿De qué siglo es el *Quijote*?
- ¿De dónde era Cervantes?
- ¿Quién es el protagonista del *Quijote*?
- ¿De qué tema trata el libro?

2. Datos relacionados con Miguel de Cervantes y el *Quijote*. (15 minutos)

Instrucciones del primer ejercicio: Rellena los espacios en blanco con las palabras clave proporcionadas a partir del vídeo. (Fuente de vídeo: este material audiovisual proviene del canal *Profe de ELE*, creado por Enara Villán Mirás y Aitor Pisos Prado, disponible para su

consulta en <<https://youtu.be/f6VfNsSJ12Y?feature=shared>>. Para adaptarlo al nivel A2+, se recortará a aproximadamente cinco minutos.)

Palabras clave: 1547, 10 años, izquierda, el Manco de Lepanto, apodo, Alonso, Alcalá de Henares, Sevilla, Argel

Miguel de Cervantes nació en el año _____.

Miguel de Cervantes nació en _____.

Miguel de Cervantes estuvo en la cárcel en _____.

Miguel de Cervantes no podía mover la mano _____ por una herida durante la batalla de _____.

Miguel de Cervantes fue conocido en su época como _____.

Miguel de Cervantes estuvo preso por piratas en _____.

Saavedra era un _____ que le pusieron a Cervantes en Argel.

Tiempo que pasó entre la publicación de la primera y de la segunda parte del Quijote: _____.

Nombre real de Don Quijote: _____.

Instrucciones del segundo ejercicio: Ordena los eventos de la vida de Cervantes en orden cronológico, siguiendo el contenido observado en el vídeo.

- () Escribe el Don Quijote.
- () Estudia letras en Madrid.
- () Se escapa de España.
- () Trabaja de recaudador de impuestos.
- () Se hace soldado.
- () Lo secuestran unos piratas.
- () Trabaja para un cardenal.

3. ¿Comprendes todas las palabras? (10 minutos)

Instrucciones: Empareja las siguientes palabras con sus significados correspondientes.

Hidalgo	Caballero que anda por el mundo buscando aventuras.
Caballero andante	Persona que pertenece a la nobleza inferior.
Escudero	Máquina para moler.
Molino	Sirvente que lleva el escudo al caballero.
Mozo/a	Estado de sana razón opuesto a la locura.
Juicio	Persona que sirve como criado.
Moho	Capa que se forma en la superficie de un cuerpo metálico por alteración química de su materia.
Manía	Afición exagerada por alguien o algo.

Actividades de desarrollo

La primera actividad consiste en la reproducción de la canción de apertura (00:00 - 02:25) y la identificación de palabras clave. Esta tarea tiene una doble función: por un lado, desarrolla la comprensión auditiva; por otro, favorece el reconocimiento del vocabulario en contexto. Al identificar términos clave, los estudiantes establecen conexiones con los personajes y la trama, y se preparan cognitivamente para las actividades posteriores. A continuación, se visualiza un fragmento de la serie (02:26 - 10:59) y se lleva a cabo una descripción oral de los personajes. La exposición a materiales audiovisuales enriquece la comprensión de la lengua en uso, ya que los alumnos no solo reciben información lingüística, sino que también perciben elementos paralingüísticos y culturales. La descripción oral, además de promover la producción lingüística espontánea, refuerza la competencia discursiva al permitir que los estudiantes organicen ideas, seleccionen léxico adecuado y estructuren su discurso de manera clara y coherente. Posteriormente, se proyecta un segundo fragmento (12:28 - 22:29), seguido de un ejercicio basado en preguntas sobre la escena visualizada. Esta actividad fortalece la comprensión oral y audiovisual, ya que los alumnos deben identificar y procesar información relevante, al tiempo que desarrollan la producción oral y la argumentación mediante respuestas estructuradas, expresión de opiniones e interpretación de intenciones comunicativas.

4. La canción *Quijote y Sancho*. (5 minutos)

Instrucciones: Escucha la canción de apertura de la serie y completa las palabras que faltan en la siguiente letra.

Sancho, Quijote; Quijote, Sancho; Sancho, Quijote; Quijote, Sancho.
Sancho el escudero, bonachón (好心肠的) y gordinflón (肥胖的),
pisa firme el suelo, que dirige su _____,
Quijote es totalmente _____, _____ del honor.
Sancho, Quijote; Quijote, Sancho; Sancho, Quijote; Quijote, Sancho...
Los molinos son, _____ que hay que derrotar,
Rocinante es el mejor corcel (战马, 骏马),
y Sancho es _____, _____ y _____,
¡Ay! Don Quijote lo que ves.
Sancho, Quijote, Quijote; Sancho, Sancho, Quijote; Quijote, Sancho...
Sancho no comprende a su señor, su cabeza es sólo _____,
Quijote es su _____ de nueva vida, y Dulcinea es el _____.

5. Los personajes de la escena. (15 minutos)

Instrucciones: Ahora que sabemos quiénes son los personajes principales de esta escena, vamos a conocerlos un poco mejor. Describe a cada uno de ellos con las palabras propuestas.

Palabras clave:

- hidalgo, caballeros, caballo, barba, bigote, importancia, aventuras, emperatriz, labradora, sobrina
- delgado/a, flaco/a, pálido/a, puntiagudo/a, enfermizo/a, débil, joven, hermoso/a, rojo/a, castaño/a



Don Quijote



Rocinante



Antonia Quijana



Aldonza Lorenzo"

6. El primer viaje de Don Quijote fuera de su tierra. (20 minutos)

Instrucciones: Aquí te presentamos la historia sobre el primer viaje de Don Quijote fuera de su tierra. Ve el vídeo y responde a las siguientes preguntas.

- En la primera salida de Don Quijote, ¿Va solo? ¿Cómo está su estado de ánimo?
- ¿Qué tiempo hace?
- ¿Cómo visualiza Don Quijote a la venta?
- Una vez en la venta, ¿con quién se encuentra Don Quijote?
- ¿Qué pasó por la noche?

Actividades finales

En las actividades finales, se introduce un fragmento adaptado del primer capítulo de *Don Quijote de la Mancha*, basado en la versión graduada de Carolina Cajal y Esteban Corsino (2020: 8-13). Este texto, sin verbos, permite a los alumnos practicar la conjugación del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, al tiempo que profundizan en la comprensión de sus diferencias. La actividad fomenta la participación activa en la construcción del significado, ya que los estudiantes deben seleccionar las formas verbales adecuadas según el contexto narrativo. Una vez completado el ejercicio, se presenta el texto original para que los alumnos verifiquen sus respuestas y aclaren dudas. Esta revisión

facilita la autocorrección, la reflexión sobre errores y el refuerzo de la comprensión lectora. Para concluir la clase, se asigna la lectura en silencio del segundo capítulo de la obra, con el objetivo de mejorar la capacidad de asimilación del contenido dentro de un tiempo determinado. Finalmente, se incluye una tarea de redacción de un texto breve para desarrollar las habilidades escritas de los alumnos. Como habilidad productiva fundamental en el aprendizaje de lenguas, la escritura permite consolidar los conocimientos adquiridos en clase mediante la producción de discurso propio. Dado el tiempo limitado en el aula y la dificultad que la escritura supone para los principiantes, esta tarea se asigna como trabajo fuera de clase, lo que les permite perfeccionar sus composiciones con el apoyo de herramientas lingüísticas adecuadas.

7. Resumen de la historia. (25 minutos)

Instrucciones: A continuación se ofrece un resumen de la primera parte del vídeo. Completa el texto con los verbos conjugados en pretérito indefinido y pretérito imperfecto de indicativo.

En un lugar de la Mancha, _____ (vivir) un hidalgo. Este hidalgo _____ (tener) unos 50 años y _____ (estar) muy delgado. Su nombre _____ (ser) Alonso Quijano. Alonso _____ (vivir) en casa con una ama, una sobrina y un ayudante para el campo. Le _____ (gustar) mucho madrugar para ir a cazar. Pero, lo que más le _____ (gustar) de todo era leer libros sobre caballeros. Para comprar libros sobre caballeros _____ (llegar) a vender parte de sus propiedades. Le _____ (gustar) mucho algunos libros que eran difíciles de entender. En esos libros _____ (leer) frases muy complicadas y _____ (pasar) día y noche intentando entenderlas. De tanto leer, _____ (dejar) de dormir y se _____ (volver) loco. A Alonso, le _____ (parecer) reales, todas las aventuras, batallas, magia y enamoramientos que _____ (leer) en los libros. Después de un tiempo, Alonso _____ (pensar) que _____ (deber) convertirse en caballero. Así _____ (poder) irse por el mundo con sus armas y su caballo para buscar aventuras y entrenarse como caballero. Alonso _____ (querer) superar muchos peligros y hacerse famoso. Lo primero que _____ (hacer) _____ (ser) limpiar unas armas que _____ (tener) y que _____ (ser) muy antiguas. También _____ (limpiar) su antigua armadura. Luego _____ (ir) a buscar a su caballo, que _____ (estar) muy delgado, pero le _____ (parecer) el mejor caballo del mundo. Alonso _____ (querer) cambiarle el nombre al caballo. _____ (Pensar) durante cuatro días seguidos y al final _____ (decidir) llamarlo Rocinante. Después, Alonso _____ (decidir) cambiar su propio nombre. _____ (estar) ocho días pensando hasta que _____ (encontrar) el nombre que más le _____ (gustar). Ese nombre _____ (ser) Don Quijote de la Mancha. “Quijote” _____ (ser) una palabra muy parecida a su apellido Quijano. “De la Mancha” _____ (ser) el nombre del lugar donde _____ (vivir).

8. *El primer viaje de Don Quijote fuera de su tierra*, segundo capítulo de *Don Quijote de la Mancha*, versión graduada de Carolina Cajal y Esteban Corsino (2020: 14-19). (20 minutos)

Instrucciones: Lee en silencio el segundo capítulo de *Don Quijote de la Mancha* y compáralo con la segunda parte del video correspondiente para identificar si existen diferencias entre la adaptación televisiva y la obra literaria.

9. Tareas fuera de clase.

Instrucciones: Escribe un texto corto sobre un amigo o un miembro de tu familia para contarle a tus compañeros de clase. Habla sobre cómo es físicamente y qué le gusta hacer en su tiempo libre.

6.2. Segundo curso académico

En el segundo año académico, los cursos se estructuran para situarse entre los niveles B1+ y B2+, distribuidos a lo largo de dos semestres. El objetivo principal de este ciclo es fortalecer y consolidar las competencias lingüísticas y comunicativas adquiridas durante el primer año, proporcionando a los estudiantes una base sólida que les permita desenvolverse con mayor fluidez en contextos más complejos y diversos. A través de una progresión didáctica equilibrada, se profundiza en la gramática, el léxico y las estrategias discursivas, facilitando una comunicación más fluida y precisa en una variedad de contextos formales e informales. Asimismo, se fomenta la comprensión y producción de textos más elaborados, tanto en su dimensión oral como escrita, preparando a los estudiantes para interactuar con mayor confianza en situaciones académicas y socioculturales más exigentes.

Según el MCER (2002: 37-38), el nivel B1+ corresponde a una etapa avanzada dentro del nivel *Umbral*, manteniendo sus características fundamentales, pero incorporando descriptores que se centran más en la capacidad de intercambio de información. En este nivel, los estudiantes ya son capaces de tomar notas y proporcionar información específica durante entrevistas o consultas, aunque con ciertos márgenes de imprecisión. Además, el nivel B1+ permite a los estudiantes resumir y expresar opiniones sobre una variedad de contenidos, incluyendo temas tanto comunes como especializados. Pueden llevar a cabo entrevistas preparadas, describir procesos de manera detallada y participar activamente en intercambios de información factual. Aunque la confianza en su

capacidad comunicativa aumenta, todavía pueden presentar dificultades en situaciones más complejas, especialmente cuando se requiere una precisión absoluta.

Por otro lado, el nivel B2, considerado como nivel *Avanzado*, se distingue por sus descriptores graduados que denotan un progreso significativo. Entre estos, se destaca la capacidad de argumentar de manera efectiva, justificar opiniones en debates y especular sobre causas y consecuencias. También se requiere habilidad para desenvolverse con soltura en contextos sociales, mantener conversaciones fluidas y adaptarse a cambios en la interacción, así como un nivel más elevado de conciencia lingüística que implica la capacidad de corregir errores y planificar el discurso considerando su impacto en el interlocutor.

Finalmente, la banda B2+ representa un alto grado del nivel *Avanzado*, manteniendo el enfoque en la argumentación, el discurso social y la conciencia lingüística presentes en el nivel B2, pero con un nuevo énfasis en las habilidades discursivas, especialmente en la conversación y la cooperación. En este grado de competencia, se destaca la capacidad para ofrecer retroalimentación sobre afirmaciones de otros hablantes, establecer relaciones entre las contribuciones propias y las de los demás, así como utilizar mecanismos de cohesión y conectores para construir un discurso claro y cohesionado. Además, se resalta la habilidad para desarrollar argumentos sistemáticamente y negociar con persuasión, indicando claramente los límites de una concesión.

Estos tres niveles comparten varios puntos comunes que reflejan un progreso gradual en las habilidades lingüísticas y comunicativas. En primer lugar, todos los niveles se centran en el intercambio efectivo de información en diversos contextos, permitiendo a los estudiantes tomar notas, ofrecer información concreta y discutir temas comunes y especializados con cierta confianza. En segundo lugar, los descriptores de los tres niveles destacan la capacidad de expresar opiniones, argumentar y justificar puntos de vista en debates y discusiones, lo que implica habilidades de argumentación efectiva y la capacidad de especular sobre causas, consecuencias y posibles soluciones. Por último, los tres niveles requieren un cierto grado de conciencia lingüística, que incluye la capacidad de corregir errores, planificar el discurso considerando su impacto en el interlocutor y utilizar mecanismos de cohesión y conectores para construir un discurso claro y cohesionado. Considerando todos estos aspectos, al diseñar las actividades siguientes, procuraremos alinearlas con los objetivos de aprendizaje específicos de cada nivel y facilitar oportunidades para que los estudiantes puedan practicar y desarrollar habilidades de

manera progresiva e integrada, incluyendo expresión oral, escrita, comprensión auditiva y lectora. Además, buscaremos también hacerlas relevantes para los alumnos, fomentando su participación activa y motivación en el aprendizaje del idioma.

6.2.1. Correspondencia de contenidos

Para el segundo año académico, se ha estructurado un plan curricular que incluye un total de 32 obras cinematográficas y televisivas, acompañadas de sus respectivas adaptaciones literarias. Estas obras se distribuyen de manera equitativa en 16 unidades por semestre, garantizando un desarrollo constante y equilibrado a lo largo del año. Los materiales seleccionados siguen un enfoque centrado en la literatura actual. Este diseño didáctico permite que los estudiantes comiencen con textos contemporáneos, caracterizados por un lenguaje y unas estructuras gramaticales más accesibles.

Primer Semestre	
Unidades por Niveles	Materiales Didácticos Seleccionados
Unidad 1: <i>El tiempo entre costuras</i> (B1+)	<u>Texto audiovisual</u> : serie española de televisión <i>El tiempo entre costuras</i> (2023) <u>Texto literario</u> : novela homónima de María Dueñas
Unidad 2: <i>Elena sabe</i> (B1+)	<u>Texto audiovisual</u> : película argentina <i>Elena sabe</i> (2023) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Claudia Piñeiro
Unidad 3: <i>Inés del alma mía</i> (B1+)	<u>Texto audiovisual</u> : serie chileno-española de televisión <i>Inés del alma mía</i> (2020) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Isabel Allende
Unidad 4: <i>La catedral del mar</i> (B1+)	<u>Texto audiovisual</u> : serie de televisión española <i>La catedral del mar</i> (2018) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Ildefonso Falcones
Unidad 5: <i>El secreto de sus ojos</i> (B1+)	<u>Texto audiovisual</u> : película argentina <i>El secreto de sus ojos</i> (2009) <u>Texto literario</u> : novela <i>La pregunta de sus ojos</i> de Eduardo Sacheri
Unidad 6: <i>Dime quién soy</i> (B1+)	<u>Texto audiovisual</u> : serie española de televisión <i>Dime quién soy</i> (2020) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Julia Navarro
Unidad 7: <i>La mula</i> (B1+)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>La mula</i> (2013) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Juan Eslava Galán
Unidad 8: <i>Los aires difíciles</i> (B1+)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Los aires difíciles</i> (2006) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Almudena Grandes
Unidad 10: <i>La niebla y la doncella</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>La niebla y la doncella</i> (2018)

	<u>Texto literario</u> : novela homónima de Lorenzo Silva
Unidad 11: <i>La voz dormida</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>La voz dormida</i> (2011) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Dulce Chacón
Unidad 8: <i>Ventajas de viajar en tren</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Ventajas de viajar en tren</i> (2019) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Antonio Orejudo
Unidad 12: <i>Hormigas en la boca</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película cubano-española <i>Hormigas en la boca</i> (2005) <u>Texto literario</u> : novela <i>Amanecer con hormigas en la boca</i> de Miguel Barroso
Unidad 13: <i>Son de mar</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Son de mar</i> (2001) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Manuel Vicent
Unidad 14: <i>Plenilunio</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Plenilunio</i> (2000) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Antonio Muñoz Molina
Unidad 15: <i>Tinta roja</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película peruano-española <i>Tinta roja</i> (2000) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Alberto Fuguet
Unidad 16: <i>La noche de 12 años</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película uruguayo-argentino-española <i>La noche de 12 años</i> (2018) <u>Texto literario</u> : libro <i>Memorias del calabozo</i> de Mauricio Rosencof y Eleuterio Fernández Huidobro
Segundo Semestre	
Unidades por Niveles	Materiales Didácticos Seleccionados
Unidad 1: <i>La soledad era esto</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>La soledad era esto</i> (2002) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Juan José Millás
Unidad 2: <i>Como agua para chocolate</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película mexicana <i>Como agua para chocolate</i> (1992) o serie de televisión (2024) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Laura Esquivel
Unidad 3: <i>El invierno en Lisboa</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>El invierno en Lisboa</i> (1991) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Antonio Muñoz Molina
Unidad 4: <i>La ciudad de los prodigios</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>La ciudad de los prodigios</i> (1998) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Eduardo Mendoza
Unidad 5: <i>Bajarse al moro</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Bajarse al moro</i> (1988) <u>Texto literario</u> : obra de teatro homónima de José Luis Alonso de Santos
Unidad 6: <i>Arráncame la vida</i> (B2)	<u>Texto audiovisual</u> : película mexicana <i>Arráncame la vida</i> (2008) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Ángeles Mastretta
Unidad 7:	<u>Texto audiovisual</u> : película colombiana <i>Crónica de una</i>

<i>Crónica de una muerte anunciada</i> (B2+)	<i>muerte anunciada</i> (1987) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Gabriel García Márquez
Unidad 8: <i>Los santos inocentes</i> (B2+)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Los santos inocentes</i> (1984) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Miguel Delibes
Unidad 9: <i>Mariana, Mariana</i> (B2+)	<u>Texto audiovisual</u> : película mexicana <i>Mariana, Mariana</i> (1987) <u>Texto literario</u> : novela <i>Las batallas en el desierto</i> de José Emilio Pacheco
Unidad 10: <i>La verdad sobre el caso Savolta</i> (B2+)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>La verdad sobre el caso Savolta</i> (1979) <u>Texto literario</u> : libro homónimo de Eduardo Mendoza
Unidad 11: <i>La bella del Alhambra</i> (B2+)	<u>Texto audiovisual</u> : película cubana <i>La bella del Alhambra</i> (1989) <u>Texto literario</u> : novela <i>Canción de Rachel</i> de Miguel Barnet (1969)
Unidad 12: <i>El viajero inmóvil</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película cubana <i>El viajero inmóvil</i> (2008) <u>Texto literario</u> : novela <i>Paradiso</i> de José Lezama Lima
Unidad 13: <i>La ciudad y los perros</i> (B2+)	<u>Texto audiovisual</u> : película peruana <i>La ciudad y los perros</i> (1985) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Mario Vargas Llosa
Unidad 14: <i>Tiempo de silencio</i> (B2+)	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Tiempo de silencio</i> (1986) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Luis Martín-Santos
Unidad 15: <i>El astillero</i> (B2+)	<u>Texto audiovisual</u> : película argentina <i>El astillero</i> (2000) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Juan Carlos Onetti
Unidad 16: <i>Campos de Níjar</i>	<u>Texto audiovisual</u> : cortometraje español <i>Campos de Níjar</i> (1984) <u>Texto literario</u> : Relato homónimo de viajes de Juan Goytisolo

Tabla 33: Correspondencia de contenidos (2º curso académico)

6.2.2. Unidad de muestra

En este apartado, tomamos como ejemplo la película *Crónica de una muerte anunciada*, adaptación cinematográfica de la aclamada novela del premio Nobel Gabriel García Márquez. La obra literaria es reconocida por su rica narrativa y la complejidad de sus personajes, mientras aborda temas universales como el honor, la venganza y la responsabilidad moral, brindando una reflexión profunda sobre la naturaleza humana y las convenciones sociales. La película, una coproducción italo-colombo-francesa, está disponible tanto en italiano como en español, por lo que podemos aprovechar su versión en lengua española para integrar en el aula de ELE. Aunque la adaptación cinematográfica no

es completamente fiel a la novela debido a las limitaciones inherentes al proceso de traslación de una obra tan rica en personajes (en la que se incluyen todos los habitantes del pueblo, muchos de los cuales fueron eliminados), la película logra capturar la esencia de la historia original, así como la atmósfera densa y trágica que caracteriza la obra literaria.

Unidad 7: <i>Crónica de una muerte anunciada</i> (B2+)	
Ficha Técnica Título original: <i>Crónica de una muerte anunciada</i> Año: 1987 País de Origen: Colombia Género: Drama romántico Director: Francesco Rosi Duración: 109 minutos	
Materiales didácticos seleccionados	<u>Texto audiovisual:</u> película <i>Crónica de una muerte anunciada</i> <u>Texto literario:</u> primer capítulo de la novela homónima de Gabriel García Márquez (2001, versión del editorial El Mundo con prólogo de Santiago Gamboa)
Destrezas comunicativas	Comprensión oral; Expresión e interacción oral; Comprensión escrita; Expresión escrita
Contenidos funcionales	1) Contar una historia oralmente. 2) Contar una historia por escrito.
Contenidos gramaticales	Oración subordinada sustantiva, adjetiva y adverbial con preposición
Léxico	<u>Sustantivos:</u> buque, obispo, higuerón, llovizna, pormenor, estaño, augurio, presagio, sedimento, estribo, paladar, estrago, parranda, platanal, alboroto, lino, rifle, proyectil, gaveta, munición, percance <u>Verbos:</u> salpicar, evocar, tropezar, desbaratar <u>Adjetivos:</u> ingrato, aciago, soñoliento, radiante, turbio <u>Locuciones o expresiones verbales:</u> en ayunas, tocar a rebato
Contenidos socioculturales	1) Biografía de Gabriel García Márquez 2) Conocimiento sobre la religión católica

Tabla 34: Correspondencia de destrezas y contenidos de la unidad 7 (2° semestre)

Actividades del inicio

En las actividades iniciales, guiamos a los estudiantes en la exploración de la biografía de Gabriel García Márquez. En lugar de proporcionarles información directamente, los incentivamos a investigar por su cuenta, promoviendo así la autonomía y el desarrollo de la competencia en comprensión lectora a través de diversos textos

digitales. Al compartir sus descubrimientos con su docente y compañeros, los estudiantes participan en interacciones comunicativas auténticas, lo que contribuye al desarrollo de la fluidez y precisión lingüística.

1. ¿Qué sabes sobre Gabriel García Márquez? (15 minutos)

Instrucciones: Responde a las siguientes preguntas basándote en las informaciones que has encontrado.

- ¿En qué año y dónde nació Gabriel García Márquez?
- ¿Trabajó como periodista?
- ¿Es cierto que su narrativa se inscribe dentro del llamado *Realismo Mágico*?
- ¿Qué características tiene una obra del *Realismo Mágico*?
- ¿Qué eventos o circunstancias de su vida influyeron en su estilo literario y temas recurrentes?
- ¿Cuáles son algunas de sus obras más conocidas?
- ¿En qué año recibió el Premio Nobel de literatura?
- ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de su obra o vida?

Actividades de desarrollo

Las actividades comienzan con el análisis del primer fragmento de la película (5:50 - 17:33). Para ello, los estudiantes se organizan en pequeños grupos con el propósito de completar una tabla en la que identifican a los personajes principales, describen la trama y analizan elementos narrativos clave. Esta actividad fomenta la observación detallada y la estructuración de la información, fortaleciendo su capacidad de análisis. El trabajo en grupo facilita la interacción oral espontánea y promueve el aprendizaje colaborativo, ya que los estudiantes deben negociar significados y construir conjuntamente una interpretación más amplia del contenido. Posteriormente, en la tercera actividad, se analiza el segundo fragmento de la película (17:35 - 25:35), siguiendo el mismo procedimiento. Este enfoque basado en el análisis colaborativo y la exposición oral permite a los estudiantes desarrollar tanto la comprensión como la producción discursiva, fortaleciendo así su competencia comunicativa en diversos registros y contextos.

2. Primer clips de la película. (25 minutos)

Instrucciones: Aquí te presento algunos de los personajes que aparecen en la escena, ¿qué información has obtenido del fragmento de película que acabas de ver? Tomando a Santiago Nasar como ejemplo, escribe lo que has aprendido del vídeo (por ejemplo, su profesión o su relación con nuestro protagonista).

 Santiago Nasar	La víctima del relato tenía 21 años en el momento de su trágica muerte. Es afable, adinerado y cercano a su madre, pero siempre intenta seducir a Divina Flor. Antes de fallecer, Santiago parecía no ser consciente de todo lo que ocurría a su alrededor.
 Critóbal Bedoya	
 Plácida Linero	
 Victoria Guzmán	
 Divina Flor	

3. Segundo clips de la película. (30 minutos)

Instrucciones del primer ejercicio: En esta segunda escena de la película, se introducen nuevos personajes, descríbelos como en la segunda actividad.



Los hermanos Vicarios



Flora Miguel



Madre de Flora Miguel



Nahir Miguel

Instrucciones del segundo ejercicio: Responde a las preguntas basándote en el vídeo.

- ¿Quién es el hombre que todo el pueblo está esperando?
- ¿Cómo se comporta la gente cuando llega este hombre?
- ¿Cuál es la actitud de Santiago Nasar ante el hecho de que este hombre no ha parado en su pueblo?

Actividades finales

Las actividades finales se centran en un análisis profundo del relato de García Márquez y sus implicaciones socioculturales. El proceso se inicia con la lectura de un fragmento del texto original, seguida de preguntas de comprensión y un ejercicio sobre las

oraciones subordinadas con preposiciones. Las preguntas de comprensión permiten a los estudiantes interpretar el texto de manera crítica y formular respuestas estructuradas, mientras que la explicación gramatical refuerza la relación entre la sintaxis y su aplicación en el discurso narrativo, favoreciendo un aprendizaje contextualizado de la lengua. Posteriormente, los temas clave de la novela se exploran mediante debates en grupos pequeños, una actividad comunicativa que fomenta la argumentación, la interacción y la construcción de perspectivas diversas. Esta dinámica grupal fortalece el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico, competencias esenciales en el desarrollo discursivo. Para complementar el aprendizaje, se asignan dos tareas extracurriculares: la lectura íntegra de la novela y la creación de una historia original inspirada en el relato de García Márquez. La lectura completa permite a los estudiantes profundizar en la estructura narrativa y los elementos estilísticos, mientras que la producción de un relato propio estimula la escritura creativa y la aplicación de los recursos narrativos aprendidos.

4. Lectura de la obra literaria. (30 minutos)

Instrucciones del primer ejercicio: Lee en silencio el fragmento inicial de *Crónica de una muerte anunciada* (primeros tres párrafos del primer capítulo), en la versión de la editorial El Mundo, con prólogo de Santiago Gamboa (2001: 6). A continuación, responde oralmente a las preguntas planteadas.

- ¿Por qué se levantó Santiago Nasar a las 5:30 de la mañana?
- ¿Por qué Santiago Nasar había dormido poco y mal?
- ¿Qué ropa quería ponerse Santiago Nasar?
- ¿Con qué soñaba siempre Santiago Nasar?
- En el texto se lee: “él administraba con muy buen juicio aunque sin mucha fortuna”. ¿Qué crees que significa esta frase?

Instrucciones del segundo ejercicio: Analiza las siguientes oraciones subordinadas en el contexto del texto original.

- El día en que lo iban a matar, Santiago Nasar se levantó a las 5.30 de la mañana para esperar el buque en que llegaba el obispo.
- Las muchas personas que encontró desde que salió de su casa a las 6.05 hasta que fue destazado como un cerdo una hora después, lo recordaban un poco soñoliento pero de buen humor.
- Muchos coincidían en el recuerdo de que era una mañana radiante con una brisa de mar que llegaba a través de los platanales.

- Pero la mayoría estaba de acuerdo en que era un tiempo fúnebre, con un cielo turbio y bajo y un denso olor de aguas dormidas.
- De no haber sido por la llegada del obispo se habría puesto el vestido de caqui y las botas de montar con que se iba los lunes a El Divino Rostro.

5. Debate sobre los temas abordados en la obra. (20 minutos)

Instrucciones: *Crónica de una muerte anunciada* narra una historia inspirada en un hecho real que tuvo lugar en 1951 en el Municipio de Sucre, Colombia. En el contexto de esta época, discute con tus compañeros los siguientes temas abordados tanto en la película como en el relato.

El honor: según la película, en la Colombia de mediados del siglo XX, el honor de una familia estaba ligado a la virginidad de una muchacha, y ¿lo mismo ocurría con la pureza de un hombre? En comparación, ¿cómo era China en esa misma época? y ¿cómo se ve este honor hoy en día?

La muerte: en el relato de García Márquez, la muerte se asocia con el destino y la fatalidad. ¿Crees que la muerte de Santiago Nasar estaba predestinada? Desde el principio de la historia, la gente sabía de la peligrosa situación de Santiago, pero ninguno intentó detenerlo, ¿a qué crees que se debe? En la vida real, ¿te has encontrado alguna vez en una situación en la que alguien fuera atacado y nadie lo impidiera?

El amor: en la novela de García Márquez, Ángela Vicario se ve obligada a casarse sin amor. En comparación con China, este tipo de matrimonios arreglados solía darse mucho en el pasado, ¿crees que sigue existiendo en nuestra sociedad actual? ¿Cuál es el concepto del matrimonio en China?

La religión: la historia contada por García Márquez está rodeada de un ambiente religioso. ¿Tienes alguna religión en la que creas? En caso afirmativo, ¿cuál es?

6. Tareas fuera de clase.

Instrucciones del primer trabajo: Completa la siguiente tabla con la cronología de los movimientos de Santiago Nasar según la novela. Se recomienda ver la película antes de leer el relato.

4.20	Santiago Nasar entró en su casa y se durmió en la cama.
5.30	

Instrucciones del segundo trabajo: Después de leer la novela, ¿crees que Santiago Nasar es realmente culpable de la pérdida de virginidad de Angélica Vicario? Imagina que existiera

una máquina del tiempo que pudiera llevarte atrás en el tiempo y tu misión fuera salvar a Santiago, ¿crees que podrías cambiar la historia? Usa tu imaginación y reescribe el final de la historia.

6.3. Tercer curso académico

Como hemos señalado previamente, el tercer año académico en las universidades chinas se corresponde con el nivel C1 del MCER. Por ello, los cursos que diseñamos deben ajustarse a las competencias y exigencias de este nivel avanzado. Según el MCER (2002: 38), el nivel C1, denominado *Dominio Operativo Eficaz*, se distingue por un alto grado de autonomía lingüística que permite a los hablantes comunicarse de manera fluida, espontánea y natural. En este nivel, los estudiantes poseen un repertorio léxico amplio y variado, lo que les permite abordar diversas situaciones comunicativas con precisión y superar dificultades sin esfuerzo aparente. A pesar de que pueden enfrentar ciertos desafíos al tratar temas complejos, su expresión oral y escrita se mantiene fluida y estructurada. Además, exhiben un notable control discursivo, seleccionando con precisión las expresiones más adecuadas según el contexto y articulando un discurso claro, bien organizado y cohesionado.

6.3.1. Correspondencia de contenidos

Para el tercer año académico, se han seleccionado 32 obras cinematográficas y televisivas, junto con sus respectivas versiones literarias, distribuidas en 16 por semestre, todas de nivel C1. La mayoría de estas obras están incluidas en los libros de texto de literatura previamente analizados. Esta selección busca fortalecer la interconexión entre el curso propuesto y otras asignaturas del programa de ELE en universidades chinas.

Primer Semestre	
Unidades por Niveles	Materiales Didácticos Seleccionados
Unidad 1: <i>El coronel no tiene quien le escriba</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película mexicano-española <i>El coronel no tiene quien le escriba</i> (1999) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Gabriel García Márquez
Unidad 2: <i>Zama</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película argentina <i>Zama</i> (2017) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Antonio Di Benedetto
Unidad 3: <i>Incierta gloria</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Incierta gloria</i> (2017) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Joan Sales
Unidad 4:	<u>Texto audiovisual</u> : película mexicana <i>Pedro Páramo: el</i>

<i>Pedro Páramo</i>	<i>hombre de la media luna</i> (1978) o <i>Pedro Páramo</i> (2024) <u>Texto literario</u> : novela <i>Pedro Páramo</i> de Juan Rulfo
Unidad 5: <i>Caídos del cielo</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película peruana <i>Caídos del cielo</i> (1990) <u>Texto literario</u> : cuento <i>Los gallinazos sin plumas</i> de Julio Ramón Ribeyro
Unidad 6: <i>Diarios de motocicleta</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película argentino-chileno-peruana <i>Diarios de motocicleta</i> (2004) <u>Texto literario</u> : <i>Diarios de viaje</i> de Che Guevara y Alberto Granado
Unidad 7: <i>La colmena</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>La colmena</i> (1982) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Camilo José Cela
Unidad 8: <i>El camino</i>	<u>Texto audiovisual</u> : Serie de televisión española <i>El camino</i> (1978) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Miguel Delibes
Unidad 9: <i>El Cid, la leyenda</i>	<u>Texto audiovisual</u> : Documental español <i>El Cid, la leyenda</i> (2020) <u>Texto literario</u> : <i>Cantar de mio Cid</i>
Unidad 10: <i>El túnel</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>El túnel</i> (1988) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Ernesto Sábato
Unidad 11: <i>Señor Presidente</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película venezolana <i>Señor Presidente</i> (2007) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Miguel Ángel Asturias
Unidad 12: <i>Pascual Duarte</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Pascual Duarte</i> (1975) <u>Texto literario</u> : novela <i>La familia de Pascual Duarte</i> de Camilo José Cela
Unidad 13: <i>La novia</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>La novia</i> (2015) <u>Texto literario</u> : obra <i>Bodas de sangre</i> de Federico García Lorca
Unidad 14: <i>Hombre de la esquina rosada</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Hombre de la esquina rosada</i> (1979) <u>Texto literario</u> : cuento homónimo de Jorge Luis Borges
Unidad 15: <i>Intemperie</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Intemperie</i> (2019) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Jesús Carrasco
Unidad 16: <i>El Quijote de Miguel de Cervantes</i>	<u>Texto audiovisual</u> : serie de televisión española <i>El Quijote</i> (1991) <u>Texto literario</u> : <i>Don Quijote de la Mancha</i> de Miguel de Cervantes Saavedra
Segundo Semestre	
Unidades por Niveles	Materiales Didácticos Seleccionados
Unidad 1: <i>El caballero Don Quijote</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>El caballero Don Quijote</i> (2002) <u>Texto literario</u> : <i>Don Quijote de la Mancha</i> de Miguel de Cervantes Saavedra

Unidad 2: <i>Soldados de Salamina</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Soldados de Salamina</i> (2003) <u>Texto literario</u> : novela homónima del escritor Javier Cercas
Unidad 3: <i>Luces de bohemia</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Luces de bohemia</i> (1985) <u>Texto literario</u> : obra homónima teatral de Ramón María del Valle-Inclán
Unidad 4: <i>Los de abajo</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película mexicana <i>Los de abajo</i> (1976) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Mariano Azuela González
Unidad 5: <i>Los pazos de Ulloa</i>	<u>Texto audiovisual</u> : serie española de televisión <i>Los pazos de Ulloa</i> (2009) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Emilia Pardo Bazán
Unidad 6: <i>La Regenta</i>	<u>Texto audiovisual</u> : serie española de televisión <i>La regenta</i> (1995) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Leopoldo Alas
Unidad 7: <i>Marianela</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Marianela</i> (1972) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Benito Pérez Galdós
Unidad 8: <i>Doña perfecta</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Luces de bohemia</i> (1977) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Benito Pérez Galdós
Unidad 9: <i>Pepita Jiménez</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película (1975) y la serie de televisión (1978) española <i>Pepita Jiménez</i> <u>Texto literario</u> : novela homónima de Juan Valera
Unidad 10: <i>El bosque animado</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>El bosque animado</i> (1987) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Fernández Flórez
Unidad 11: <i>Alatriste</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Alatriste</i> (2006) <u>Texto literario</u> : <i>El capitán Alatriste</i> de Arturo Pérez-Reverte
Unidad 12: <i>Patria</i>	<u>Texto audiovisual</u> : serie de televisión española <i>Patria</i> (2020) <u>Texto literario</u> : libro homónimo de Fernando Aramburu
Unidad 13: <i>La templanza</i>	<u>Texto audiovisual</u> : serie de televisión española <i>La templanza</i> (2021) <u>Texto literario</u> : novela homónima de María Dueñas
Unidad 14: <i>Lázaro de Tormes</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>Lázaro de Tormes</i> (2001) <u>Texto literario</u> : novela picaresca <i>Lazarillo de Tormes</i>
Unidad 15: <i>La Celestina</i>	<u>Texto audiovisual</u> : película española <i>La Celestina</i> (1996) <u>Texto literario</u> : obra homónima de Fernando de Rojas
Unidad 16: <i>Cien años de soledad</i>	<u>Texto audiovisual</u> : serie de televisión colombiana <i>Cien años de soledad</i> (2024) <u>Texto literario</u> : novela homónima de Gabriel García Márquez

Tabla 35: Correspondencia de contenidos (3º curso académico)

6.3.2. Unidad de muestra

En este apartado, se trabaja con la serie de televisión *El Quijote* como recurso didáctico. La razón por la que se ha elegido nuevamente la obra cervantina es la intención de comparar los materiales didácticos empleados en cursos básicos y avanzados sobre un mismo tema, lo que permite analizar cómo varían los enfoques, los niveles de complejidad y las estrategias pedagógicas aplicadas en cada caso. Se busca resaltar que los recursos didácticos deben ser flexibles y ajustarse a las necesidades específicas de los estudiantes, considerando su nivel de competencia lingüística y sus objetivos de aprendizaje.

Unidad 16: <i>El Quijote de Miguel de Cervantes</i> (C1)	
Ficha técnica Título original: <i>El Quijote</i> Año: 1992 País de Origen: España Género: Aventuras-Comedia-Drama Director: Manuel Gutiérrez Aragón Nº de Episodios: 5	
Materiales didácticos seleccionados	<u>Texto audiovisual:</u> el primer episodio de la serie de televisión <i>El Quijote</i> <u>Texto literario:</u> capítulo 3 de <i>Don Quijote de la Mancha</i> de Miguel de Cervantes Saavedra (versión de José Luis Giménez-frontín, 1989)
Destrezas comunicativas	Comprensión oral; Expresión oral; Comprensión escrita, Expresión escrita.
Contenidos funcionales	1) Narrar lo ya acontecido. 2) Redactar una guía turística.
Contenidos gramaticales	El pretérito perfecto de subjuntivo: 1) Correspondencia con el pretérito perfecto de indicativo. Acción acabada en un tiempo pasado, pero cuya relevancia alcanza el presente. 2) Sustitución por presente de subjuntivo en oraciones temporales con valor de futuro.
Léxico	<u>Sustantivos:</u> devaneo, mollera, jumento, patriarca, alforja, ínsula, maravedís, despojo, aspa, rodela, ristre, aposento, achaque, sosiego, sandez <u>Verbos:</u> segundar, embestir, desgajar, divisar, aparejar <u>Adjetivo:</u> sosegado, desaforado, maltrecho, vizcaíno, endiablado, descomunal <u>Locuciones o expresiones verbales:</u> tener poca sal en la mollera, arremeter a galope
Contenidos socioculturales	1) El caballero medieval 2) La Ruta del Quijote

Tabla 36: Correspondencia de destrezas y contenidos de la unidad 16

Actividades del inicio

La actividad inicia con una introducción sociocultural sobre la caballería, componente clave de la tradición medieval que define al protagonista de la obra. Esta contextualización histórica brinda a los estudiantes un marco de referencia para comprender sus motivaciones y comportamientos, permitiéndoles interpretar sus acciones a la luz de los ideales de caballería, honor, justicia y destino. Asimismo, esta reflexión sobre las normas y valores de la época enriquece su capacidad de análisis y crítica literaria, ayudándolos a comprender cómo estos factores influyen en la configuración del comportamiento individual y colectivo dentro de la obra.

1. El caballero medieval(15 minutos)

Instrucciones: Aquí tienes algunas informaciones que debes saber sobre la cultura de los caballeros, léelo con las siguientes preguntas en mente (fuente del artículo: realizado conjuntamente por Christian Martín Fidalgo, Ángel Fueyo Rocés y Sergio Lera García, disponible en <https://www.academia.edu/24952986/El_Caballero_Medieval>).

- ¿Cuál era el proceso para convertirse en caballero?
- ¿Cuál era el ritual que llevaban a cabo la noche anterior a la ceremonia del espaldarazo?
- ¿Cuál era el origen social de los caballeros y cómo afectaba esto a su estilo de vida?
- ¿Qué ocurría durante la justa de un torneo?
- ¿A quiénes estaba obligado a defender un caballero según su código de conducta?

Actividades de desarrollo

En esta sección, se presentan fragmentos seleccionados de la serie televisiva que recrean dos de las escenas más icónicas de Don Quijote: el enfrentamiento con los molinos de viento y el combate con el vizcaíno. Tras la proyección, los estudiantes son invitados a narrar verbalmente lo que han observado, lo que no solo les permite organizar y reproducir los eventos, sino también reflexionar sobre la interpretación visual de las escenas y los elementos simbólicos que las acompañan. A continuación, se lleva a cabo una actividad grupal de doblaje, para la cual se proporcionan las transcripciones de los fragmentos vistos. Este ejercicio reta a los estudiantes a adaptar el diálogo a las emociones, intenciones y contextos de las escenas, promoviendo una comprensión más profunda de la transformación de la obra literaria en su versión audiovisual. Además, el doblaje favorece el desarrollo de habilidades expresivas, creatividad y trabajo en equipo.

2. Don Quijote y los molinos de viento. (20 minutos)

Instrucciones: El libro de *Don Quijote* está lleno de aventuras increíbles, como su lucha contra los molinos de viento. Visualiza el vídeo (58:00 - 1:04:05) y narra oralmente lo sucedido en tiempo pasado con la ayuda de las siguientes imágenes.



3. Don Quijote en la batalla con el gallardo vizcaíno. (30 minutos)

Instrucciones: Esta es otra aventura en la que el valiente manchego se enfrenta al gallardo vizcaíno. Visualiza el vídeo (1:07:35 - 1:12:15 y 1:18:45 - 1:23:00) y narra oralmente lo sucedido en tiempo pasado con la ayuda de las siguientes imágenes.



4. ¡Al doblaje! (20 minutos)

Instrucciones: Estas son las transcripciones de las dos escenas que has visto, dramatízalas junto a sus compañeros.

Actividades finales

Esta sección de actividades se centra en la lectura de la obra cervantina y en la integración de aspectos gramaticales. Comienza con la presentación de un extracto de la novela que corresponde a la escena de la batalla contra los molinos de viento, la cual se ha trabajado previamente en el video. A este fragmento se le añaden explicaciones y ejercicios prácticos que abordan el uso del pretérito imperfecto del subjuntivo, proporcionando a los estudiantes un enfoque tanto literario como gramatical. Seguido de esta actividad, se entrega a los estudiantes un mapa detallado que ilustra la ruta seguida por Don Quijote en sus andanzas. Divididos en pequeños grupos, los alumnos participarán en discusiones sobre los diferentes lugares recorridos por el caballero, analizando el contexto y su relación con los eventos narrativos. Finalmente, como tarea extracurricular, se asigna la redacción de una guía turística que describa los principales lugares mencionados en la obra, lo que permitirá a los estudiantes aplicar sus conocimientos de manera creativa y reforzar tanto sus habilidades lingüísticas como su comprensión cultural.

4. Lectura de la obra cervantina (la primera parte del capítulo 3 de *Don Quijote de la Mancha* de Miguel, pp. 37-38, versión de José Luis Giménez-frontín, publicada por la editorial Titivillus en 1989.). (25 minutos)

Instrucciones del primer ejercicio: Esta es la parte de la novela que describe la historia de Don Quijote contra los molinos de viento, léela atentamente y reflexiona sobre el uso del subjuntivo en las siguientes frases del texto.

- Una noche se salieron del lugar sin que persona los viese, y caminaron tanto que tuvieron por seguro que no los hallarían aunque los buscasen.
- Si tú vives y yo vivo, bien podría ser que antes de seis días ganase yo un reino en el que coronarte rey.
- Si yo fuese rey por algún milagro de los que vuestra merced dice, por lo menos mi mujer vendría a ser reina.

Instrucciones del segundo ejercicio: A continuación, vamos a hacer un repaso sobre el uso del pretérito imperfecto de subjuntivo. Completa los espacios en blanco con verbos correctos.

Ej. 1: Para transmitir la percepción subjetiva, se recurre a diversas manifestaciones, como deseos y voluntades, consejos, opiniones negadas y probabilidad.

Me gustaría que mi jefe me _____ (dejar) trabajar desde casa.

¡Ojalá _____ (tener) una casa en medio de la montaña!

Mi médico me desaconsejó que _____ (trabajar) tantas horas delante del ordenador.

No creo que me _____ (cansar) de la vida en el campo.

(No) dudaban que _____ (ser) más productiva desde casa.

Ej. 2: El pretérito imperfecto de subjuntivo se utiliza en las oraciones condicionales imaginarias o improbables.

Si _____ (estar) Superman, todo se arreglaría.

Ej. 3: Se usa en oraciones subordinadas en las que hay un cambio de sujeto con respecto al de la oración principal.

Mis padres quisieron que me _____ (quedar) en el pueblo para trabajar.

5. La ruta del Quijote. (10 minutos)

Instrucciones: ¿Sabías que existe una ruta por Castilla-La Mancha llamada *Ruta de Don Quijote*? Es la ruta que realiza nuestro protagonista de la novela. Observa el siguiente mapa (fuente del mapa: con autoría de Enara Villán Mirás y Aitor Pisos Prado, disponible en *ProfedeELE* <<https://www.profedeele.es/actividad/miguel-de-cervantes-y-el-quijote/>>) y comparte con tus compañeros los lugares que te gustaría visitar y las razones que los hacen especiales para ti.



1. Alcalá de Henares: ciudad natal de Cervantes, con su casa natal conservada y abierta al público gratuitamente.
2. Madrid: puedes recorrer el Barrio de las Letras o visitar la Imprenta del Quijote.
3. Toledo: en Esquivias, visita la casa de Cervantes.
4. Molinos de Consuegra: estos emblemáticos molinos recuerdan a los descritos en el *Quijote*.
5. El Toboso: hogar de Dulcinea, donde puedes visitar una auténtica casa manchega del siglo XVI.
6. Lagunas de Ruidera: escenarios como la cueva de Montesinos y el castillo de Rochafida aparecen en la obra cervantina.
7. Ciudad Real: importante ciudad de La Mancha con un rico pasado histórico.
8. Almagro: descubre el Corral de Comedias, joya del teatro clásico.

6. Tareas fuera de clase.

Instrucciones: Si fueras un/una guía turístico/a, ¿cómo presentaría tu ciudad? Ayuda al municipio de tu ciudad a redactar una guía turística para atraer turistas.

Parte III. CONCLUSIONES

Conclusiones finales

En este estudio, nos hemos adentrado en los matices y las potencialidades pedagógicas que ofrecen las adaptaciones literarias al cine y la televisión dentro del ámbito de la enseñanza de ELE, con una atención especial al contexto universitario chino. Este enfoque, que trasciende la mera reflexión académica, resalta la capacidad transformadora de las adaptaciones audiovisuales, no solo como herramientas para el aprendizaje lingüístico, sino también como vehículos clave para el acercamiento intercultural y el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes sinohablantes. A través de este análisis, hemos delineado un recorrido que integra lo literario con lo visual, lo académico con lo práctico, y lo tradicional con lo innovador, con el fin de promover una enseñanza más dinámica y enriquecedora. A modo de conclusión, sintetizamos los aspectos más relevantes que hemos abordado a lo largo de este estudio, integrando los logros obtenidos. En este sentido, se realiza un resumen sobre los capítulos desarrollados, relacionándolos con los objetivos planteados al inicio del trabajo. De esta manera, evaluamos la validez de nuestras hipótesis y propuestas, analizando en qué medida hemos alcanzado las expectativas establecidas o, en su caso, los desafíos que han surgido durante la investigación.

1) Definir el concepto de adaptaciones filmicas y televisivas de obras literarias y justificar su aplicación en la enseñanza de ELE.

En esta investigación, se ha abordado el concepto de las adaptaciones audiovisuales de textos literarios y su relevancia en el ámbito de la enseñanza de ELE. Las adaptaciones filmicas y televisivas, entendidas como reinterpretaciones de obras literarias a través de medios visuales y sonoros, representan una vía innovadora para aproximarse a los textos originales. En el apartado 1.1, se reflexiona sobre el papel crucial que desempeña la literatura en el proceso de aprendizaje de un idioma, así como los desafíos inherentes a la lectura en una lengua extranjera. Leer en un idioma distinto al materno puede resultar intimidante para muchos estudiantes, dada la barrera lingüística y cultural que implica. Sin embargo, las adaptaciones audiovisuales emergen como una herramienta pedagógica de gran valor, pues permiten transformar una obra literaria compleja en una experiencia accesible y multisensorial. Estas adaptaciones no solo constituyen una vía para acercarse al contenido literario de manera más amena, sino que se presentan como un medio eficaz para desentrañar el lenguaje y los códigos culturales del mundo hispanohablante. A través de los

elementos visuales, sonoros y narrativos del cine y la televisión, los estudiantes pueden captar matices, expresiones y situaciones que pueden escapar en la simple lectura de un texto. De este modo, el aprendizaje se enriquece, no solo a nivel lingüístico, sino también cultural, lo que resulta fundamental para una comprensión profunda del idioma y su contexto. En conjunto, esta exposición diversificada, al integrar lo literario, lo visual y lo auditivo, contribuye de manera significativa al desarrollo de competencias lingüísticas esenciales, al tiempo que fomenta un mayor interés por la literatura y la cultura hispanohablante.

2) Analizar las funciones concretas del cine y la televisión en el fortalecimiento de las competencias comunicativas en el contexto del aprendizaje de ELE.

En este estudio, se ha analizado en profundidad la contribución del cine y la televisión al desarrollo de competencias comunicativas en el ámbito de la enseñanza de idiomas, poniendo especial énfasis en cómo estos medios audiovisuales pueden potenciar las habilidades comunicativas dentro del aula. En la sección 1.2, se han explorado dos marcos de referencia fundamentales: el MCER, que establece los principios para la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y el PCIC, diseñado específicamente para la enseñanza del español. Esta sección resalta que las competencias comunicativas van más allá del simple conocimiento lingüístico, pues integran componentes sociolingüísticos y pragmáticos que son imprescindibles para una comunicación efectiva en contextos reales. El análisis revela que la incorporación de materiales audiovisuales como películas y series no solo facilita la expansión del vocabulario y la comprensión de estructuras gramaticales complejas, sino que también permite a los estudiantes familiarizarse con las variaciones sociolingüísticas inherentes al idioma. A través de la exposición a diferentes dialectos, acentos y registros, los alumnos tienen la oportunidad de experimentar cómo el idioma varía según el contexto social, cultural y geográfico. Además, el cine y la televisión se presentan como herramientas valiosas para el desarrollo de habilidades pragmáticas, esenciales en la práctica comunicativa cotidiana. Estos medios permiten a los estudiantes interpretar intenciones comunicativas implícitas, reconocer convenciones culturales y adaptar su discurso en función de factores como el público, la situación y los objetivos comunicativos. Esta visión integradora subraya la importancia de los recursos audiovisuales, como el cine y la televisión, no sólo como medios para aprender un idioma, sino también como vehículos fundamentales para desarrollar una competencia

comunicativa amplia, que abarca tanto el conocimiento lingüístico como la capacidad de comprender y adaptarse a la diversidad cultural y social.

3) Explorar y examinar las bases teóricas que sustentan el uso de recursos filmicos y televisivos como modalidad didáctica en la enseñanza de ELE, proporcionando un marco conceptual que avale su efectividad pedagógica.

Se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo de las bases teóricas que sustentan el uso de recursos filmicos y televisivos en la enseñanza de ELE, cuyo contenido se desarrolla detalladamente en el capítulo 2 de esta investigación. En este marco, se han revisado teorías clave tanto en la adquisición de segundas lenguas como en los métodos pedagógicos que orientan el diseño de programas didácticos basados en materiales audiovisuales para el aula de ELE. Entre las teorías más relevantes se encuentra la *hipótesis de Krashen*, que subraya la importancia del *input* comprensible y el papel fundamental de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Además, se exploran el *enfoque constructivista* y el *aprendizaje interactivo*, que enfatizan la construcción activa del conocimiento y la interacción social como medios para el aprendizaje. Estos enfoques valoran la participación activa de los estudiantes, lo cual se ve claramente potenciado por el uso de películas y series, que ofrecen escenarios auténticos de interacción lingüística y cultural. En cuanto a los enfoques pedagógicos, se ha destacado perspectivas como la *enseñanza comunicativa*, que prioriza la comunicación efectiva y significativa entre los estudiantes, y el *enfoque multimodal*, que reconoce la importancia de integrar diversas modalidades de comunicación —verbal, visual, auditiva— en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de recursos audiovisuales encarna este enfoque multimodal al permitir que los estudiantes se relacionen con el idioma a través de múltiples canales, lo que mejora la comprensión y la retención de contenidos. Finalmente, se ha considerado la perspectiva *postmétodo*, que propone una flexibilidad pedagógica orientada a adaptar los enfoques según las necesidades, intereses y contextos específicos de los estudiantes y del entorno educativo.

4) Ofrecer un panorama completo sobre la historia, el estado actual y las proyecciones futuras de la enseñanza de ELE en las universidades chinas, considerando tanto los avances alcanzados como los retos y oportunidades que enfrenta este campo en el contexto académico chino.

En el capítulo 3, hemos presentado una visión integral de la enseñanza de ELE en las universidades chinas, proporcionando un análisis histórico que permite entender la evolución de esta especialidad desde sus comienzos hasta la actualidad. Este análisis detallado abarca diversos aspectos fundamentales del sistema educativo chino, como las características del alumnado y del profesorado, el diseño curricular y las metodologías empleadas, ofreciendo una panorámica completa de los avances y los retos que han marcado su desarrollo. A través de este estudio, se ha puesto de manifiesto la necesidad de adaptar y actualizar los enfoques pedagógicos para responder a las demandas del contexto contemporáneo. En este sentido, hemos delineado perspectivas futuras centradas en la implementación de una programación didáctica innovadora, en la que las adaptaciones audiovisuales de obras literarias juegan un papel central. Esta propuesta no solo tiene como objetivo enriquecer la enseñanza del ELE, sino que también está alineada con el proyecto de reforma pedagógica impulsado por el Ministerio de Educación chino. De esta forma, se pretende ofrecer a los estudiantes sinohablantes una experiencia de aprendizaje más dinámica y cercana al uso auténtico del idioma español, propiciando un enfoque comunicativo y contextualizado que favorezca la inmersión cultural y lingüística.

5) Explorar las percepciones y actitudes de los profesores y estudiantes universitarios chinos hacia el uso de recursos cinematográficos y televisivos en la enseñanza del español, así como las cuestiones asociadas con la práctica docente en este ámbito. Además, llevar a cabo un análisis detallado de una selección de libros de texto relacionados con el uso de medios audiovisuales en la enseñanza de ELE, con el objetivo de diseñar materiales didácticos apropiados para el contexto universitario chino.

Para contextualizar nuestra propuesta didáctica, hemos realizado una exhaustiva investigación centrada en dos aspectos clave. Por un lado, hemos explorado las percepciones y actitudes de profesores y estudiantes universitarios chinos hacia el uso de recursos filmicos y televisivos en la enseñanza del español, así como las cuestiones prácticas vinculadas a la implementación de estos materiales en el aula. Por otro lado, hemos llevado a cabo un análisis detallado de los libros de texto para la enseñanza de ELE publicados por editoriales españolas y chinas, con el fin de identificar las oportunidades y limitaciones de estos recursos en relación con la incorporación de adaptaciones audiovisuales. Ambos aspectos se abordan en el capítulo 4, específicamente en el apartado de la aproximación metodológica, donde se presenta la hipótesis central de nuestra

investigación: las adaptaciones cinematográficas y televisivas constituyen una herramienta eficaz en la enseñanza del español en universidades chinas, al integrar contenidos audiovisuales y literarios de manera motivadora. Su uso, adaptado a los diferentes niveles de competencia, favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas y culturales, potenciando la competencia comunicativa de los estudiantes sinohablantes.

Nuestra hipótesis se articula en torno a una serie de preguntas fundamentales, cuyas respuestas son cruciales para evaluar la viabilidad y el impacto de las adaptaciones fílmicas y televisivas en la enseñanza de ELE en el contexto universitario chino. Las interrogantes clave que guiaron nuestra investigación son las siguientes:

- a) ¿Pueden las adaptaciones cinematográficas y televisivas utilizarse como material didáctico motivador para la enseñanza del español?
- b) ¿Es posible diseñar un curso de español que combine contenidos audiovisuales con elementos literarios en las universidades chinas?
- c) ¿Puede el uso de adaptaciones fílmicas y televisivas ser beneficioso no solo para estudiantes de nivel avanzado, sino también para aquellos de nivel inferior?
- d) ¿Qué tipos de contenidos cinematográficos y televisivos serían adecuados para integrar en un curso de español en el contexto educativo chino?

Para abordar estas cuestiones, hemos llevado a cabo una investigación cuantitativa mediante encuestas dirigidas tanto a profesores como a estudiantes universitarios chinos. Estas encuestas han permitido recopilar informaciones sobre las actitudes, opiniones y experiencias de los participantes en relación con la práctica docente y el uso de recursos audiovisuales en la enseñanza del español. Asimismo, se ha realizado un análisis cualitativo de manuales y libros de lectura empleados en las universidades chinas, con un enfoque particular en aquellos textos que incluyen adaptaciones cinematográficas y televisivas.

Los resultados obtenidos han respaldado de manera contundente la hipótesis inicial y las preguntas de investigación planteadas en este estudio, confirmando que:

- a) Las adaptaciones cinematográficas y televisivas pueden ser una herramienta efectiva y motivadora para enseñar español, promoviendo el interés y la participación activa de los estudiantes;

- b) Es factible diseñar un curso de español que integre de manera coherente y enriquecedora contenidos audiovisuales con elementos literarios, lo que amplía las posibilidades de aprendizaje en el aula;
- c) Las adaptaciones filmicas y televisivas no solo son útiles para los estudiantes de nivel avanzado, sino que también pueden ser aprovechadas con éxito en niveles inferiores, proporcionando un acceso gradual y contextualizado al idioma y la cultura;
- d) Los manuales de lectura utilizados en las universidades chinas contienen una notable cantidad de textos literarios que cuentan con adaptaciones cinematográficas y televisivas, lo que facilita la incorporación de estas obras en el currículo diseñado.

6) Describir de manera detallada las fases de diseño de un curso de español que integre adaptaciones filmicas y televisivas de obras literarias.

En el capítulo 5, hemos detallado las etapas fundamentales para el diseño de un curso de español que integra de manera coherente literatura, cine y televisión, ofreciendo un enfoque estructurado y sistemático que abarca todo el proceso, desde el análisis de las necesidades del alumnado hasta la implementación de evaluaciones. Las cinco etapas clave que estructuran este diseño son las siguientes:

- a) *Análisis de las necesidades del alumnado*: este proceso, desarrollado en el capítulo 5.1, resulta crucial para identificar las características específicas del grupo, como sus intereses, niveles de competencia lingüística, antecedentes culturales y objetivos de aprendizaje. Para llevar a cabo este análisis, se han presentado tres cuestionarios diseñados con fines específicos. El primer cuestionario (véase el Anexo II) se enfoca en recabar información sobre las expectativas de los estudiantes respecto al curso propuesto, con el objetivo de alinear el contenido y la metodología con sus intereses y objetivos. Los otros dos cuestionarios (véase el Anexo III y IV) se destinan a evaluar los diferentes estilos de aprendizaje de cada alumno, proporcionando datos relevantes sobre sus preferencias pedagógicas, lo que permite una adaptación del enfoque didáctico para maximizar la efectividad del proceso de enseñanza.

- b) *Definición de competencias y objetivos*: basado en el MCER y el PCIC, se han establecido en el capítulo 5.2 competencias y objetivos que se desean alcanzar mediante el uso de adaptaciones audiovisuales en el curso propuesto. En primer lugar, se busca fomentar el interés y la motivación hacia la lengua y la cultura a través de medios visuales. En segundo lugar, se pretende desarrollar competencias comunicativas para alcanzar un nivel avanzado, específicamente el C1, con un dominio integral de las habilidades orales y escritas, y la capacidad de participar de manera efectiva en intercambios sociales, académicos y profesionales complejos.
- c) *Selección de contenidos y actividades*: en el capítulo 5.3, se han establecido principios para la selección de contenidos didácticos, teniendo en cuenta factores como el nivel lingüístico de los estudiantes, la extensión de los materiales literarios y audiovisuales, las variedades lingüísticas, la censura en el contexto académico y los derechos de autor. En cuanto al diseño de actividades, se ha propuesto incluir ejercicios de gramática y vocabulario, comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, así como actividades socioculturales. Estas actividades son fundamentales para asegurar una interacción activa con los materiales seleccionados, estimulando la participación de los estudiantes y favoreciendo el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales, tanto de manera individual como colaborativa.
- d) *Intervenciones pedagógicas*: esta sección, desarrollada en el capítulo 5.4, se basa en un enfoque constructivista que rechaza la idea de un único método infalible, favoreciendo, en su lugar, la flexibilidad del postmétodo. De este modo, la propuesta diseñada se adapta a las necesidades específicas del grupo, proporcionando estrategias diversas para cada tipo de actividades presentado en el capítulo anterior, como las relativas a vocabulario y gramática, destrezas receptivas, destrezas productivas y conocimientos socioculturales. El objetivo principal es fomentar la integración de las destrezas lingüísticas, promoviendo una enseñanza holística que permita a los estudiantes desarrollar competencias tanto receptivas como productivas de manera interconectada.

e) *Implementación de evaluaciones*: finalmente, se han diseñado instrumentos de evaluación que permiten medir el progreso de los estudiantes en relación con los objetivos establecidos. La calificación final se distribuye de la siguiente manera: asistencia y participación activa en las clases presenciales (20%), evaluación individual (30%) y trabajo en grupo (50%). Además, se han creado dos instrumentos específicos de evaluación (véase el Anexo VII): uno para la coevaluación del trabajo en equipo, y otro para la evaluación del desempeño docente de los profesores. Estos instrumentos garantizan una valoración integral tanto del rendimiento del alumno como de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

7) Establecer una conexión entre el proyecto propuesto, el MCER y el PCIC para integrar la enseñanza universitaria del español en China dentro de un marco internacional.

En un esfuerzo por evitar la disociación en la enseñanza del español en las universidades chinas con respecto al contexto internacional, se ha integrado de manera estratégica el plan de estudios propuesto con el MCER y el PCIC. Esta idea busca garantizar que los estudiantes chinos no solo adquieran competencias lingüísticas de acuerdo con las particularidades del contexto educativo chino, sino también que se ajusten a los estándares internacionales, promoviendo así una enseñanza más cohesionada y alineada con las prácticas pedagógicas globales. Específicamente, en el capítulo 5.1.4, el plan de estudios propuesto se alinea con los niveles de competencia lingüística definidos por el MCER y el PCIC, lo que asegura que los estudiantes progresen a lo largo del curso siguiendo una trayectoria coherente con los estándares internacionales. La correspondencia entre los niveles del MCER y los contenidos del curso se establece de manera precisa, definiendo claramente qué competencias lingüísticas deben alcanzarse en cada año académico. Asimismo, en el capítulo 6, los contenidos didácticos se organizan cuidadosamente según los niveles de competencia definidos en el PCIC, garantizando una alineación precisa con los objetivos y competencias establecidos en dicho marco. En esta sección, se lleva a cabo una distribución sistemática de los materiales literarios, cinematográficos y televisivos seleccionados, asignándolos a los distintos niveles del PCIC (A1-C1). Cada obra se elige no solo por su relevancia lingüística y cultural, sino también por su adecuación al grado de complejidad que los estudiantes pueden manejar en cada nivel.

8) Por último, ofrecer propuestas didácticas adaptadas a distintos niveles de competencia lingüística, con el fin de facilitar la integración de las adaptaciones audiovisuales en el aula de ELE en universidades chinas.

En la sección final de este trabajo, se presentan propuestas didácticas diseñadas para abordar la integración de adaptaciones audiovisuales en el aula de ELE, con un enfoque específico en el contexto educativo chino. Estas propuestas, detalladas en el capítulo 6, se estructuran de acuerdo con los distintos niveles lingüísticos y años académicos, proporcionando un marco práctico y adaptable para la enseñanza de ELE mediante materiales audiovisuales y sus correspondientes versiones literarias. En este capítulo, se organiza una selección de películas, series de televisión y obras literarias, cada una alineada con las competencias y objetivos definidos por el PCIC para cada nivel de aprendizaje. Además, se desarrollan unidades didácticas de muestra para cada periodo académico, en las que se ilustran actividades y tareas orientadas al desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas específicas.

Es importante señalar que este estudio no pretende ofrecer generalizaciones amplias; más bien, tiene como propósito proporcionar observaciones concretas y reflexionar de manera crítica sobre el uso de recursos específicos en el contexto de la enseñanza de ELE. En lugar de establecer una teoría general sobre la integración de materiales filmicos y televisivos en el aula, se centra en una programación didáctica específica que se basa en adaptaciones audiovisuales de textos literarios. A través de este enfoque, este trabajo doctoral examina un curso híbrido que combina textos audiovisuales y escritos, prestando especial atención a propuestas didácticas relacionadas con la literatura, cine y televisión, un ámbito que, aunque prometedor, sigue siendo poco explorado en la investigación empírica de ELE. Por lo tanto, el objetivo central de esta investigación es incentivar la reflexión entre los profesionales de la enseñanza sobre la eficacia y viabilidad de esta particular combinación didáctica. En este sentido, el estudio propone alternativas concretas que buscan optimizar los enfoques pedagógicos aplicados en el aula de ELE, especialmente en el ámbito universitario chino. En definitiva, este trabajo pretende contribuir a la mejora tanto de la enseñanza como del aprendizaje del español, subrayando el valor transformador de los recursos audiovisuales para potenciar las competencias lingüísticas y culturales de los estudiantes.

Por otro lado, también somos conscientes de las limitaciones inherentes a nuestro estudio. En primer lugar, la investigación abarca un grupo objetivo amplio, ya que, según estimaciones, cerca de cien instituciones educativas en China ofrecen programas de enseñanza del español. Dada la magnitud de este número, no resulta viable analizar cada institución de forma individual. Por ello, nos hemos centrado en realizar encuestas mediante cuestionarios en solo dos de estas instituciones, lo cual se ajusta a los recursos y capacidades disponibles en el contexto de este estudio. Esta limitación podría influir en la representatividad de los resultados, dado que las dos instituciones seleccionadas pueden no reflejar de manera exhaustiva la diversidad de contextos y enfoques pedagógicos presentes en todas las universidades chinas que imparten español. Además, no hemos podido controlar estrictamente el número de participantes. Por una parte, en cuanto al cuestionario dirigido a los docentes, aunque intentamos distribuirlo lo más ampliamente posible, solo 21 profesores participaron finalmente. Debido a la limitación en el número de participantes, no pudimos tener en cuenta adecuadamente variables como la edad y su posible impacto en el objeto de estudio durante el análisis. Por otro lado, en el caso del cuestionario para los estudiantes, aunque la cantidad total de participantes fue alta, el número de estudiantes varió según el año académico. Por ejemplo, solo 8 estudiantes de segundo año participaron, mientras que 38 estudiantes de cuarto año lo hicieron. Dado que el número de participantes no fue homogéneo, no pudimos realizar un análisis comparativo basado en los años académicos. Estas situaciones son aspectos fuera de nuestro control en el proceso de investigación. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, los datos obtenidos siguen siendo valiosos, especialmente para comprender la experiencia y las actitudes de los profesores y alumnos en el uso de obras audiovisuales en el aula, lo que resulta significativo para nuestra investigación.

A pesar de las limitaciones, hemos completado ambos cuestionarios de manera satisfactoria, recopilando datos útiles para la propuesta de nuestro programa. Este trabajo puede servir como una guía práctica y teórica para integrar literatura, cine y televisión en el aula de ELE, especialmente en el contexto universitario chino. Su principal aportación podría ser el diseño de un curso que articule coherentemente estos tres componentes. Además, las perspectivas derivadas de esta investigación, especialmente en el ámbito de la investigación-acción y el desarrollo curricular interdisciplinar, pueden ofrecer orientaciones valiosas para futuras experiencias docentes e investigaciones aplicadas, tanto en China como en otros contextos internacionales de enseñanza de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía general

- Abraham, P. y Fariás, M. (2017): "Reading with eyes wide open: reflections on the impact of multimodal texts in second language reading", *Revista de Lenguaje y Cultura*, Vol. 22, Nº 1, pp.57-73.
- Acquaroni, R. (2004): "La comprensión lectora", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp.943-964.
- Acquaroni, R. (2007): *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana - Universidad de Salamanca.
- Aixalà, E., Álvarez, G., Anfruns, M., Comes, C. y González, C. (2009): *Clase de cine: actividades para la visualización de películas en español*. Barcelona: Difusión.
- Albadalejo García, M. D. (2006): "Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica", *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, Nº7, pp.1-51.
- Alonso, C., Gallegos, D. y Honey, P. (1994): *Los Estilos de Aprendizaje: procedimiento de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero S.A.
- Altenberg, T. (2005): "El Quijote en la pantalla", *Manuscrito de Altenberg*, pp.1- 13.
- Altman, R. (1989): *The video connection. Integrating video into language teaching*. Boston : Houghton Mifflin.
- Álvarez Martínez, M. A., Álvarez, M. y Vento Acosta, A. E. (2021): *Curso de literatura*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Amenós Pons, J. (1997): "Cine y literatura: Paralelismos y diferencias para el aula de E/LE", *Frecuencia-L*, Nº7, pp.25-31.
- Amenós Pons, J. (1999): "Cine y enseñanza de español: descripción de un caso", *La tribune internationale des langues vivantes*, Nº25, pp.44-50.
- Amenós Pons, J. (2003): "Cine y literatura para la clase de español", *Cervantes, revista del Instituto Cervantes en Italia*, Nº4, pp.115-137.
- Amenós Pons, J. y Ahern, A. (2021): "La reflexión metalingüística y el aprendizaje de una LE/L2", en Centellas Rodríguez, A. (coord.), *Lingüística Aplicada. Adquisición del Español como L2*. Madrid: UDIMA-En Clave ELE, pp.137-175.
- Anthony, E. M. (1963): "Approach, method and technique", *ELT Journal*, Vol.17, Nº1, pp.63-67.

- Areta Armentia, L. M. (2002): “De cine: fragmentos cinematográficos para el aula de ELE”, *MOSAICO, Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza de Español*, N°9, pp.46.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1978): *Educational psychology: a cognitive view (2nd Ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Aguirre Beltrán, B. (2004): “Análisis de necesidades y diseño curricular”, en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp.643-664.
- Bachman, L. (1990): “Habilidad lingüística comunicativa”, en Llobera Cánaves, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp.105-129.
- Banegas, D. L. (2014): “Of methods and post-methods: A view from Argentina”, en Banegas, D. L., López-Barrios, M. P. y Soto, M. A. (eds.), *English language teaching in the post-methods era: selected papers from the 39th FAAPI Conference*. Santiago del Estero : APISE, pp.15-27.
- Barreyro, J. P. (2020): “La comprensión del texto escrito”, en Calderón Cockburn, J. y Aguiar Antía, S. (coords.), *La competencia lectora a principios del siglo XXI: texto, multimedia e Internet*. Buenos Aires: Teseo, pp.9-38.
- Bembibre, C. y Cámara, N. (2013): *Vamos al cine: artículos y actividades para el trabajo con películas en la clase de español*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores S. A.
- Berwald, J. (1976): “Teaching French Language Skills with Commercial Television”, *French Review*, Vol.50, N°2, pp.222-226.
- Bluestone, G. (1971): *Novels into Film*. Berkeley: California University Press.
- Brandimonte, G. (2003): “El soporte audiovisual en la clase de ELE: El cine y la televisión”, en Perdiguero Villarreal, H. y Alvarez Tejedor, A. (eds.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. Burgos: ASELE, pp.870-881.
- Breen, M. y Candlin, C. N. (1980): “The essentials of a communicative curriculum in language teaching”, *Applied Linguistics*, N°1, pp.89-112.

- Brown, G. y Yule, G. (1983): *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2001): *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Camarero Gómez, G. (2006): *Adaptaciones de la literatura española en el cine español. Referencias y bibliografía*. Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes.
- Canale, M., y Swain, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied linguistics*, N°1, pp.1-47.
- Canale, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", *Antologías, Biblioteca del Profesor de Centro Virtual Cervantes*.
- Canales, A. B. (2010): "Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera / segunda lengua para niños y jóvenes", *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol.23, pp.71-91.
- Candlin, C. N. (1981): *The communicative teaching of English: principles and exercise typology*. Londres: Longman.
- Candlin, C. N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", *Comunicación, lenguaje y educación*, N°7-8, pp.33-53.
- Carcamo, A. C., Gutiérrez Jaraba, J., Vergara de La Ossa, R. y Blanquicett, G. A. (2017): "El documento audiovisual como alternativa para la generación de aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de Cartagena de Indias – Colombia", *Saber, Ciencia y Libertad*, Vol.12, N°2, pp.198-204.
- Carter, R. y Long, M. N. (1991): *Teaching Literature*. Londres: Longman.
- Cassany, D. (1999): "Los procesos de escritura en el aula de E/LE", *La Expresión Escrita en el Aula ELE*, Vol.46, pp.5-22.
- Cassany, D. (2006): *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castellví, J., Marolla, J. y Escribano, C. (2023): "La investigación cualitativa", en Ortega-Sánchez D. (ed.), *¿Cómo investigar en las Didácticas de las Ciencias Sociales?*, Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L., pp.11-120.
- Castillo Alonso, C. (2015): "Español de cine: el cine como pretexto para enseñar cultura en la clase de ELE", *Actas del XXIII Seminario de dificultades específicas de la*

- enseñanza del español a lusohablantes. La cultura en la enseñanza de español a brasileños*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp.165-182.
- Cestero Mancera, A. M. (2000): “Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras”, *El Desarrollo de la Expresión Oral en el Aula ELE*, Vol.47, pp.69-86.
- Castiñeiras Ramos, A. y Herrero Vecino, C. (1998): “Más allá de las imágenes: el cine como recurso en las clases de español”, en Losada Aldrey M. C., Márquez Caneda, J. F. y Jiménez Juliá, T. E. (eds.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: ASELE, pp.817-824.
- Castrillo Vega, J. M. (1995): “Un marco teórico alternativo a las hipótesis de Krashen”, *Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, N°8, pp.96-109.
- Cen, C., Cai, S. y Li, D. (1999): *Nuevo manual de lecturas en español*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Chan, D. y Herrero, C. (2010): *Teachers’ toolkit. Using film to teach languages*. Manchester: Routes into Languages North West (COLT).
- Chen, D. N. (2017): “El panhispanismo en la enseñanza del español en China”, en Maestu E. B., Andrevia F. G. y Martínez López M. (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Madrid: ASELE, pp.229-240.
- Chimombo, M. (1986): “Evaluating compositions with large classes”, *ELT Journal*, Vol.40, N°1, pp.20-26.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Chomsky, N. (1974): *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI Editores.
- Clark, J. M. y Paivio, A. (1991): “Dual Coding Theory and Education”, *Educational Psychology Review*, Vol.3, N°3, pp.149-210.
- Clark, R. E. y Feldon, D. F. (2014): “Five common but questionable principles of multimedia learning”, en Richard Mayer (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Londres: Cambridge University Press, pp.97-115.
- Coll, C. (2001): “Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación”, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, pp.29-63.

- Coll, C. (2001): “Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje”, *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, pp.157-186.
- Comité Directivo de Enseñanza Superior (2018): 普通高等学校本科专业类教学质量国家标准 (*Estándar Nacional de Calidad Docente para la Licenciatura en Educación Superior*). Pekín: Higher Education Press.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Consejo de Europa (2004): *Portafolio europeo de las lenguas*. Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Consejo de Europa (2020): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (volumen complementario)*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000): “A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement”, en Cope B. y Kalantzis M. (eds.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, pp.239-248.
- Corpas, J. (2000): “La utilización del vídeo en el aula de ELE, el componente cultural”, en Callizo Soneiro, J. (ed.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: ASELE, pp.785-791.
- Creswell, J. W. (2021): *A concise introduction to mixed methods research*. California: Sage.
- Cuetos Vega, F. (2010): *Psicología de la lectura*. Madrid: Gráficas Muriel, S.A.
- Del Turia, R. (2008): “La comprensión oral”, *MarcoELE (enero-junio)*, Vol.suplemento, N°6, pp.29-36.
- Díaz Pérez, J. C. (2001): “ Del cine y los medios tecnológicos en la enseñanza de español/LE”, en Gimeno Sanz, A. (ed.), *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE: tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de la E/LE*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València, pp.263-272.
- Dong, Y. S. (2009): “La elaboración de materiales didácticos en China”, *Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, pp.59-73.
- Dong, Y. S. y Liu, J. (2014): *Libro del alumno de español moderno*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.

- Douglas Brown, H. (1994): *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Douglas Brown, H. (1994): *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Douglas Brown, H. (2002): “English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment”, en Richards J. C. y Renandya W. A. (eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.9-18.
- Edwards, D. (1997): *Discourse and Cognition*. Londres: Sage.
- España, R. (2007): *De la Mancha a la pantalla: aventuras cinematográficas del ingenioso hidalgo*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Ezeiza Ramos, J. (2009): “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”, *MarcoELE, Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*, N°9, pp.1-58.
- Ezquerro, R. (1974): “Análisis de métodos para la enseñanza del español”, *Boletín AEPE*, N°11, pp.31-46.
- Farías, M., Obilinovic, K. y Orrego, R. (2010): “Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de Lenguas extranjeras”, *Revista de Ciències de l'Educació*, N°2, pp.55-74.
- Félix-Brasdefer, J. y Cohen, A. (2012): “Teaching pragmatics in the foreign language classroom: grammar as a communicative resource”, *Hispania*, N°95, pp.650-669.
- Ferrés, J. (2005): *Video y educación*. Barcelona: Laia.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981): “A cognitive process. Theory of writing”, *College Composition and Communication*, N°32, pp.365-387.
- Fu, C. Y. (2014): *Cine hispanohablante: viendo, escuchando, hablando*. Pekín: Peking University Press.
- Fuente, C. y Wei, N. (2020): “Profesores nativos y no nativos de español: situación y desarrollo de la colaboración docente en las universidades chinas”, *Journal of Spanish Language Teaching*. New York: Routledge, pp.34-50.
- Garber, C. y Holmes, G. (1981): “Video-Aided Written/Oral Assignments”, *Foreign Language Annals*, Vol.4, N°4-5, pp.325-331.

- García Benito, A. B. (2009): “La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras”, *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Vol.1, pp.493-506.
- Gass, S. M. (1988): “Integrating research areas: a framework for second language studies”, *Applied linguistics*, Vol.9, N°2, pp.198-217.
- Gass, S. M. (1997): *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New York: Routledge.
- Genette, G. (1989): *Palimpsestos: la literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Goodman, K. (1986): *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez, R. P. (2000): “El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de ELE”, *El Desarrollo de la Expresión Oral en el Aula ELE, CARABELA*, N°47, pp.53-67.
- González, D. A. (2017): “Ficha de análisis especializada para manuales de aprendizaje de español como segunda lengua”, *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, N°33, pp.1-24.
- González, P. D. (2008): *Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- González Cobas, J. (2021): “La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI”, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, N°88, pp.155-174.
- González Puy, I. (2006): “El español en China”, en Martínez (ed.), *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, pp.133-142.
- Grupo de Redacción del Programa de Español (1998): *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Shanghai: Editorial de Shanghái para la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Grupo de Redacción del Programa de Español (2000): *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Shanghai: Editorial de Shanghái para la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972): *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Deakin University.
- Hanley, J. E. B., Herron, C. A. y Cole, S. P. (1995): “Using video as an advance organizer to a written passage in the Foreign Language in the Elementary School classroom”, *Modern Language Journal*, N°79, pp.57-66.
- Haquin, D. M. (2011): “La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula”, *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, N°22, pp.3-14.
- Hernández Muñoz, N., Muñoz-Basols, J. y Soler Montes, C. (2022): *La diversidad del español y su enseñanza*. New York: Routledge.
- Herrero, C. (2018): “El cine en la clase de ELE”, en Luque Nadal L., García Aguilar, I. y herrero C. (eds.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE IV: Literatura, cine y otras manifestaciones culturales*. Madrid: enClave-ELE, pp.65-85.
- Herrero, C. y Valbuena-García, A. (2009): “Nuevos alfabetismos en la clase de ELE a través del cine”, en Valbuena García, A., Abad Castelló, M. y Bueno Hudson, R. (eds.), *Actas de las II Jornadas Didácticas*. Manchester: Instituto Cervantes, pp.58-74.
- Herrero, C. y Valbuena-García, A. (2014): “Herramientas virtuales para el uso colaborativo del cine en la clase de ELE. Propuestas de actividades”, en Abad I. (ed.), *Actas de las VI y VII Jornadas Didácticas*. Manchester: Instituto Cervantes, pp.126-137.
- Hymes, D. (1971): “Competence and performance in linguistic theory”, en Huxley, R., Ingram, E. y Foundation, C. (eds.), *Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press, pp.3-28.
- Hymes, D. (1971): “Acerca de la competencia comunicativa”, en Llobera Cànaves, M. (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp.27-47.
- Hymes, D. (1977): *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. New York: Tavistock Publications Limited.
- Hymes, D. (1996): “Acerca de la competencia comunicativa”, *Forma y Función*, N°9, pp.13-37.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Irrazabal, N. (2020): "Lectura y aprendizaje multimedia", *La competencia lectora a principios del siglo XXI: texto, multimedia e Internet*. Buenos Aires: Teseo, pp.39-60.
- Jewitt, C. (2009): "An introduction to multimodality", en Jewitt C. (ed.), *The routledge handbook of multimodal analysis*. New York: Routledge, pp.15-27.
- Kasper, G. (1997): *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu: University of Hawaii at Manoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Koike, D. A. (2008): "A grammar of L2 pragmatics: issues in learning and teaching", en Semones, L. (ed.), *Conceptions of L2 Grammar: Theoretical Approaches and their Application in the L2 Classroom*. Canada: Heinle Cengage Learning, pp.35-52.
- Koike, D. A. y Pearson, L. (2019): "Pragmática", en Muñoz-Basols, J. y Gironzetti, E. (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching (Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2)*. New York: Routledge, pp.348-361.
- Kumaravadivelu, B. (1994): "The postmethod condition: (e)merging strategies for Second/Foreign Language Teaching", *TESOL Quarterly*, Vol.28, Noº1, pp.27-48.
- Kumaravadivelu, B. (2003): *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. London: Yale University Press.
- Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Krashen, S. y Terrel, T. D. (1983): *The natural approach: language acquisition in the classroom*. London: Alemany Press.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001): *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Education.
- Kress, G. (2010): *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge.
- Lakatos, S. y Ubach, A. (1995): "¿Profesor nativo o no nativo?", en Grande Alija, F. J., Le Men, J., Rueda Rueda, M. y Prado Ibán, E. (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Universidad de León, pp.239-244.

- Lara, F., Ruiz, M. y Tarín, M. (2019): *Cine y educación*. Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España.
- Lewis, M. (1993): *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lightbown, P. M. y Spada, N. (2013): *How languages are learnt*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1991): "Focus on form: a design feature in language teaching. En DeBot, K., Ginsberg, R., y Kramsch, C. (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp.39-52.
- Long, M. H. (1996): "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition", en Ritchie, W. C. y Bhatia, T. K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge: Academic Press, pp.413-468.
- Lu, J. S. (2000): *Enseñanza e investigación del español en China*. Madrid: Gráficas Escorial, S. L.
- Lu, J. S. (2009): *Lectura en español*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Lu, J. S. (2014): "La génesis y el desarrollo de los estudios de español en China", en Gutiérrez Rivilla, R. (ed.), *El Español en el Mundo*. Madrid: Alcalá de Henares, pp.255-276.
- Lu, J. S. (2015): "Métodos según las necesidades del alumnado. La enseñanza de ELE en China", en Morimoto Y., Pavón Lucero, M. V. y Martínez R. S. (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: ASELE, pp. 63-76.
- Lu, J. S. (2018): "助力中国西班牙语教学的快速发展 (Contribución al rápido desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera en China)", 往事历历40年回眸:知名外语学者与改革开放, Vol.2, pp.25-40.
- McKeating, D. (1981): "Comprehension and Listening", en Abbot, G. y Wingard, P. (eds.), *The Teaching of English as an International Language: A practical guide*. Glasgow and London: Collins, pp.57-80.
- McLaughlin, B., Rossman, T. y McLeod, B. (1983): "Second language learning: an information-processing perspective", *Language Learning*, Vol.33, No°2, pp.135-158.
- Manheim, J. B. y Rich, R. C. (2002): *Análisis político empírico. Métodos de investigación en ciencia política*. Madrid: Alianza Editorial.

- Marco Martínez, C. y Lee Marco, J. (2010): “La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas”, *Revista Cálamo FasPe*, N°56, pp.3-14.
- Martí, E. (1996): “Presentación. El constructivismo y sus sombras”, en *Anuario de Psicología*, N°69, pp.3-18.
- Martín Leralta, S. y Doquin de Saint Preux, A. (2022): “Fundamentos de metodología de la investigación en lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”, en I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (eds.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Impreso en España por Cimapress, S. L., pp.27-48.
- Martín Peris, E. (1998): “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”, *Carabela*, N°43, pp.5-33.
- Martín Peris, E. (2007): “La didáctica de la comprensión auditiva”, *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, N°5, pp.1-18.
- Martín Peris, E. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2001): *Corpus de cine y literatura*. Disponible en: <https://educomunicacion.es/cineyeducacion/literatura.htm> [Consulta: 06/04/2025].
- Martos Eliche, F. (1994): “La producción de texto: un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas”, en Montesa S. y Garrido A. (eds.), *Español para extranjeros. Didáctica e investigación*. Málaga: ASELE, pp.143-148.
- Mayer, R. E. y Sims, V. K. (1994): “For whom is a picture worth a thousand words?: extensions of a Dual-Coding Theory of Multimedia Learning”, *Journal of Educational Psychology*, Vol.86, No°3, pp.389-401.
- Mayer, R. E. (2001): *Multimedia learning*. New York : Cambridge University Press
- Mayer, R. E. y Moreno, R. (2003): “Nine ways to reduce cognitive load in Multimedia Learning”, *Educational Psychologist*, Vol.38, No°1, pp.43-52.
- Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1993): *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Mayor, J. (2000): “Estrategias de comprensión lectora”, *Carabela: la comprensión lectora en el aula de E/LE*, N°48, pp.5-23.

- Mendoza Fillola, A. (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona/ Horsori Editorial, S. L.
- Mendoza Fillola, A. (2004): “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”, *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, N°1, pp.1-49.
- Ministerio de Cultura (1996): *Ley de Propiedad Intelectual*. Disponible en: <https://www.iberley.es/legislacion/real-decreto-legislativo-1-1996-12-abril-aprueba-texto-refundido-ley-propiedad-intelectual-regularizando-aclarando-armonizando-disposiciones-legales-vigentes-sobre-materia-1982742> [Consulta: 06/04/2025].
- Ministerio de Educación de China (2011): “高等学校本科教学质量与教学改革工程 (Proyecto de Reforma de la Calidad y la Enseñanza en la Educación Superior)”, Ministerio de Educación de la República Popular China.
- Ministerio de Educación y formación profesional (2022): *El mundo estudia español*. Madrid: Unidad de Acción Educativa Exterior.
- Monje Álvarez, C. A. (2011): *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Montoussé Vega, J. L. (2006): “Tendiendo puentes de conocimiento, el cine en el aula de lengua extranjera”, en Martínez J. M. (eds.), *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes, pp.355-358.
- Montesa Peydró, S. (2011): “Lengua y Literatura: un camino de ida y vuelta”, en J. J. Sánchez Iglesias, J. de Santiago-Guervós, M. Seseña Gómez y H. Bongaerts (coords.), *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2/LE*. Salamanca: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp.29-46.
- Morena, C. (1997): “Actividades lúdicas para practicar la gramática”, *Las actividades lúdicas en las enseñanzas de ELE, CARABELA*, N°41, pp.35-48.
- Moreno, C., Zurita, P. y Moreno, V. (1999): “A escribir se aprende escribiendo”, *La Expresión Escrita en el Aula ELE, CARABELA*, N°46, pp.75-101.
- Morgan, J. A. (2006): “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Études de Linguistique Appliquée*, N°144. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm [Consulta: 14/05/2024].

- Munby, J. (1978): *Communicative syllabus design. A sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programmes*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Navarro Durán, R. (2006): “¿Por qué adaptar a los clásicos?”, *Revista TK*, N°18, pp.17-26.
- New London Group (1996): “A pedagogy of multiliteracies: designing social futures”, *Harvard Educational Review*, Vol.66, N°1, pp.60-92.
- New London Group (2000): “A pedagogy of multiliteracies designing social futures”, en Cope B. y Kalantzis M. (eds.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, pp.9-38.
- Nunan, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991): *Language teaching methodology: a text book for teachers*. NewYork: Prentice-Hall.
- Ortega-Sánchez, D. (2023): “Métodos mixtos de investigación”, en Ortega-Sánchez D. (ed.), *¿Cómo investigar en las Didácticas de las Ciencias Sociales?*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L., pp.197-210.
- Paivio, A. (1986): *Mental representation: a dual coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Pérez Castaños, S. y García Santamaría, S. (2023): “La investigación cuantitativa”, en Ortega-Sánchez D. (ed.), *¿Cómo investigar en las Didácticas de las Ciencias Sociales?*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L., pp.121-196.
- Pérez Castaños, S. y Trujillo Cerezo, J. M. (2018): “La encuesta como técnica de investigación en criminología”, en Grimaldo Santamaría, R. O. (ed.), *Metodología de la Investigación en Criminología: Aspectos teóricos y prácticos*. Madrid: Delta Publicaciones Universitarias, pp.59-95.
- Pérez Serrano, M. (2021): “Aprendizaje y adquisición de una L2. Teorías lingüísticas”, en Centellas, Aurora (coord.), *Lingüística Aplicada. Adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Servicio de publicaciones CEF- UDIMA, pp.45-62.
- Pérez Sinusía, Y. (2015): “Las estrategias de aprendizaje y comunicación en el desarrollo de la comprensión audiovisual en una clase de ELE”, en Morimoto Y., Pavón Lucero, M. V. y Martínez R. S. (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Madrid: ASELE, pp.739-748.
- Piaget, J. (1973): *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

- Piaget, J. (1978): *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Poyatos, F. (1994): *La comunicación no verbal (I)*. Madrid: Istmo.
- Pozo, J. I. (2008): *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prabhu, N. S. (1990): "There is no best method, why?", *TESOL Quarterly*, Vol.24, Nº2, pp.161-172.
- Prawat, R. S. (1992): "Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective", *American Journal of Education*, Vol.100, Nº3, pp.354-395.
- Ramos Álvarez, A. (2011): "La comprensión audiovisual: una nueva visión", en el *Congreso Mundial de Profesores de Español*, Instituto Cervantes.
- Ray, B. y Seely, C. (2015): *Fluency through TPR Storytelling: achieving real language acquisition in school* (7th ed.). Denver: Command Performance Language Institute, Blaine Ray Workshops.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2014): *La programación didáctica ELE: pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Rivers, W. M. y Temperley, M. S. (1978): *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- Rodríguez, J., Plax, T. y Kearney, P. (1996): "Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator", *Communication Education*, Vol.45, pp.294-305.
- Romea Castro, C. (2003): "El impacto del discurso literario y audiovisual. La contextualidad como motivación del intertexto lector", en Antonio Mendoza Fillola y Pedro C. Cerrillo (coords). *Intertextos sobre la recepción del discurso artístico*.

- Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp.399-436.
- Ruiz Fajardo, G. (2009): “Vídeo en clase : virtudes y vicios”, en *MarcoELE, Didáctica del español como lengua extranjera*, N°8, pp.141-164.
- Gimeno Sacristán, J. (1982): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficacia*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Sáez, B. (2010): “Texto y literatura en la enseñanza de ELE”, en Santiago Guervós, F. J., Bongaerts, H., Sánchez Iglesias, J. J. y Seseña Gómez, M. (eds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Madrid: ASELE, pp.57-68.
- Sánchez Griñán, A. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China: retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Tesis doctoral. Murcia: España.
- Sánchez Griñán, A. (2009): “Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China”, *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, N°8, pp.1-40.
- Sánchez Griñán, A., Blanco Pena, J. M., Agrelo, N. A., Chen, Z., Blanco P. D. y Vázquez, M. V. (2011): “Contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante”, *Monográficos SinoELE*, N°4, pp.1-64.
- Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Sánchez Pérez, A. (2009): *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Sans, N. (2000): “Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE”, *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza Del Español a Lusohablantes*. Brasilia: Consejería de Educación en Brasil (MEC) y Colegio Miguel de Cervantes, pp.10-22.
- Santamaría Martínez, R. (2010): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. Madrid: Fer Fotocomposición, S.A.
- Santos Asensi, J. (2008): *Cine de español para el aula de idiomas*. Australia: Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Santos Gargallo, I. y Santos Gargallo, A. (2001): *De cine : fragmentos cinematográficos para el aula*. Madrid: Sociedad General Española de Librerías.
- Santos Rovira, J. M. (2011): *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Lugo: Axac.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011): “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.13, N°1, pp.1-27.
- Schmitt, N. (1997): “Vocabulary learning strategies” en Schmitt, N. y McCarthy, M. *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.199-227.
- Sharwood Smith, M. (1993): “Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases”, *Studies in Second Language Acquisition*, Vol.15, N°2, pp.165-179.
- Sierra Plo, J. M. (1990): “El vídeo presupuestos teóricos y técnicas prácticas”, *VVAA. Didáctica*, pp.194-219.
- Skehan, P. (1996): “Second language acquisition research and task-based instruction”, en Willis J. and Willis D. (eds.), *Challenge and change in language teaching*. Oxford: Heinemann, pp.17-30.
- Sökmen, A. J. (1997): “Current trends in teaching second language vocabulary”, en Schmitt, N. y McCarthy, M. *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.237-257.
- Soto, M. A. (2014): “Post-method pedagogy: towards enhanced context-situated teaching methodologies”, en Banegas, López-Barrios, Porto y Soto (eds.), *English language teaching in the post-methods era: selected papers from the 39th FAAPI Conference*. Santiago del Estero : Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero, pp.39-54.
- Sotomayor Sáez, M. V. (2005): “Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias”, *Revista de Educación*, N° extraordinario, pp.217-238.
- Swaffar, J., y Vlaten, A. (1997): “A sequential model for video viewing in the foreign language curriculum”, *Modern Language Journal*, Vol.81, N°2, pp.175-188.
- Swain, M. (1995): “Three functions of output in second language learning”, en Cook G. y Seidlhofer B. (eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, pp.125-144.

- Swain, M. (2000): "The Output Hypothesis and beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue", en Lantolf J.P. (eds.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, pp.97-114.
- Sweller, J. (2005): "Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning", en Mayer R. E. (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.19-30.
- Sweller, J. (2010): "Element interactivity and intrinsic, extraneous and germane cognitive load", *Educational Psychology Review*, Vol.22, N°2, pp.123-138.
- Taguchi, N. (2015): "Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going," *Language Teaching*. Cambridge University Press, Vol.48, N°1, pp.1-50.
- Tatsuki, D. y Houck, N. (2010): *Pragmatics Teaching: Speech Acts*. Alexandria: Tesol Press.
- Terrell, T. D. (1977): "A natural approach to second language acquisition and learning", *Modern Language Journal*, N°61, pp.325-336.
- Tomlinson, B. (2014): *Developing Materials for Language Teaching*. New York: Bloomsbury.
- Toro Escudero, J. I. (2009): "Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos", *Suplementos MarcoELE, Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China*, N°8, pp.1-68.
- Valette, R. M. y Disick, R. S. (1972): *Modern Language Performance Objectives and Individualizations: a Handbook*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Vallejo, I. (2020): *El infinito en un junco*. Madrid: Siruela.
- Van Ek, J. (1986): *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- Vázquez Torronteras, A., Álvarez Baz, A., y Ma, L. Y. (2020): "Historia y situación actual de la enseñanza de español en la R. P. China", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, Vol.2, N°14, pp.1-17.
- Vizcaino Rogado, I. (2007): "Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos", *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*.
- Ur, P. (1984): *Teaching listening comprehension. Cambridge handbooks for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Vygotsky, L. S. (1995): *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Walsh, M. (2006): “Literacy and learning with multimodal texts: classroom glimpses”, *Conference Proceedings for the ‘Future Directions in Literacy’ Conference*, Vol.4, N°1, pp.43-49.
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, R. (1986): “Top ten principles for teaching reading”, *ELT Journal*, Vol.40, N°1, pp.36-52.
- Willis, J. (1996): *A framework for Task-Based Learning*. Oxford: Intrinsic Books.
- Zanón, J. y Estaire, S. (1990): “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, N°7-8, pp.55-90.
- Zheng, S. (2012): *Libro de lectura de español moderno*. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Zheng, S. y Liu, Y. (2015): *Investigación nacional sobre la enseñanza de la lengua española en las instituciones de enseñanza superior*(全国高等院校西班牙语教育研究). Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.

Bibliografía de las adaptaciones literarias en cine y televisión

A. Obras literarias

- Allende, I. (2006): *Inés del alma mía*. Santiago: Plaza & Janes Editores.
- Alonso de Santos, J. L. (1985): *Bajarse al moro*. Madrid: Editorial Anaya.
- Anónimo (1554): *El Lazarillo de Tormes*. Madrid: Medina del Campo.
- Anónimo (c.1200)[2024]: *Cantar de Mio Cid*. Ciudad de México: Fundación Carlos Slim.
- Aramburu, F. (2016): *Patria*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Asturias, M. A. (1946): *El señor Presidente*. Ciudad de México: Costa-Amic.
- Azuela González, M. (1916): *Los de abajo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Barnet, M. (1969): *Canción de Rachel*. La Habana: Instituto del Libro.
- Barroso, M. (1999): *Amanecer con hormigas en la boca*. Madrid: Editorial Debate.
- Borges, J. L. (1927): *Hombre de la esquina rosada*. Buenos Aires: Revista Martín Fierro.
- Buero Vallejo, A. (1949): *Historia de una escalera*. Barcelona: El Boletín.

- Calderón de la Barca, P. (1635)[1881]: *La vida es sueño*. Madrid: Librerías de la Viuda e Hijos de Cuesta.
- Campos, C. (2016): *Pan de limón con semillas de amapola*. Barcelona: Planeta.
- Carrasco, J. (2013): *Intemperie*. Barcelona: Seix Barral.
- Cela y Trulock, C. J. (1942): *La familia de Pascual Duarte*. Madrid: Aldecoa.
- Cela y Trulock, C. J. (1948): *Viaje a la Alcarria*. Madrid: Revista de Occidente.
- Cela y Trulock, C. J. (1951): *La colmena*. Buenos Aires: Emecé Editores, S.A.
- Cercas, J. (2001): *Soldados de Salamina*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Cervantes Saavedra, M. (1605)[2020]: *Don Quijote de la Mancha*. Aragón: Equipo LibrosQueUnen.
- Chacón, D. (2002): *La voz dormida*. Madrid: Alfagura.
- Che Guevara, E. (2005): *Diarios de motocicleta: notas de un viaje por América Latina*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Delibes, M. (1950): *El camino*. Madrid: Ediciones Destino.
- Delibes, M. (1981): *Los santos inocentes*. Madrid: Editorial Planeta.
- Di Benedetto, A. (1956): *Zama*. Buenos Aires: Ediciones Doble P.
- Dueñas, M. (2009): *El tiempo entre costuras*. Madrid: Temas de Hoy.
- Dueñas, M. (2015): *La templanza*. Madrid: Editorial Planeta.
- Eslava Galán, J. (2003): *La mula*. Madrid: Editorial Planeta.
- Esquivel, L. (1989): *Como agua para chocolate*. Ciudad de México: Editorial Planeta S. A.
- Falcones, I. (2006): *La catedral del mar*. Madrid: Grijalbo.
- Fernández de Lizardi, J. J. (1816): *El Periquillo Sarniento*. Ciudad de México: Por J. Valdés y Cueva, R. Araujo.
- Fernández de Moratín, L. (1806): *El sí de las niñas*. Madrid: Imprenta de Villafranca.
- Fernández Flórez, W. (1943): *El bosque animado*. Zaragoza: Librería General.
- Fuguet de Goyeneche, A. F. (1996): *Tinta roja*. Santiago: Alfagura.
- Gabás, L. (2012): *Palmeras en la nieve*. Barcelona: Temas de Hoy.
- Gallegos, R. (1929): *Doña Bárbara*. Caracas: Editorial Araluce.
- García-Alas y Ureña, L. E. (1893): *¡Adiós, cordera!* Madrid: Imprenta de Manuel Fernández y Lasanta.
- García-Alas y Ureña, L. E. (1884-1885): *La Regenta*. Barcelona: por Daniel Cortezo y Cía.
- García Márquez, G. (1961): *El coronel no tiene quien le escriba*. Buenos Aires: Auguirre Editorial.

- García Márquez, G. (1967): *Cien años de soledad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- García Márquez, G. (1981)[2001]: *Crónica de una muerte anunciada*. Madrid: Editorial El Mundo.
- García Lorca, F. (1935): *Bodas de sangre*. Madrid: El Árbol.
- Goytisolo, J. (1960): *Campos de Níjar*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Grandes Austral, A. (2002): *Los aires difíciles*. Madrid: Tusquets.
- Güiraldes, R. (1926): *Don Segundo Sombra*. Buenos Aires: Editorial PROA.
- Hennesus Salas, E. (1947): *Papelucho*. Santiago: Editorial Rapa Nui.
- Irving, W. (1832)[2009]: *Cuentos de Alhambra*. Ciudad de México: Conaculta.
- Isaacs Ferrer, J. R. (1867): *María*. Buenos Aires: Imprenta Americana.
- Jardiel Poncela, E. (1940): *Eloísa está debajo de un almendro*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Jiménez, J. R. (1914): *Platero y yo*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Juan Manuel, Infante de Castilla (c.1330)[1642]: *El conde Lucanor*. Madrid: Imprenta de Diego Díaz de la Carrera.
- Laforet, C. (1944): *Nada*. Barcelona: Editorial Destino.
- Lavado, J. S. (1964): *Mafalda*. Buenos Aires: Revista Primera Plana.
- Lezama Lima, J. (1966): *Paradiso*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- López Fernández, J. (1973): *Superlópez*. Madrid: Euredit.
- María del Valle-Inclán, R. (1924): *Luces de bohemia*. Madrid: Imprenta Cervantina.
- Martín-Santos, L. (1961): *Tiempo de silencio*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Mastretta, A. (1985): *Arráncame la vida*. Ciudad de México: Alfaguara.
- Mendoza, E. (1975): *La verdad sobre el caso Savolta*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Mendoza, E. (1986): *La ciudad de los prodigios*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Mihura, M. (1947)[1959]: *Tres sombreros de copa*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Millás, J. J. (1992): *La soledad era esto*. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.
- Montero Castiñeira, C. (2016): *El desorden que dejas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Muñoz Molina, A. (1987): *El invierno en Lisboa*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Muñoz Molina, A. (1997): *Plenilunio*. Barcelona: Círculo de Lectores, S.A.
- Navarro Fernández, J. (2010): *Dime quién soy*. Madrid: Plaza & Janés Editores S.A.
- Onetti, J. C. (1961): *El astillero*. Barcelona: Compañía General Fabril Editora.
- Orejudo, A. (2000): *Ventajas de viajar en tren*. Madrid: Alfaguara.
- Pacheco, J. E. (1981): *Las batallas en el desierto*. Ciudad de México: Editorial Era.
- Pardo Bazán, E. (1886): *Los pazos de Ulloa*. Barcelona: Imprenta de Daniel Cortezo y C^a.

Pérez Galdós, B. (1878): *Marianela*. Madrid: La Guirnalda.

Pérez Galdós, B. (1876): *Doña perfecta*. Madrid: La Guirnalda.

Pérez-Reverte, A. (1996): *El capitán Alatriste*. Madrid: Alfaguara.

Piñeiro, C. (2007): *Elena sabe*. Buenos Aires: Alfaguara.

Ribeyro, J. R. (1955): *Los gallinazos sin plumas*. Lima: Círculo de Novelistas Peruanos.

Rivas, M. (1995): *La lengua de las mariposas*. Madrid: Editorial Galaxia.

Roca, P. (2007): *Arrugas*. Bilbao: Astiberri Ediciones.

Rojas, F. (c.1500)[1535]: *La Celestina*. Valencia: Imprenta de Juan Jofre.

Rosencof, M. y Fernández Huidobro, E. (1993): *Memorias del calabozo*. Navarra: Txalaparta Editorial.

Rulfo, J. (1955): *Pedro Páramo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Sábato, E. (1948): *El túnel*. Buenos Aires: Editorial Sur.

Sacheri, E. (2005): *La pregunta de sus ojos*. Buenos Aires: Alfaguara.

Sales, J. (1969): *Incierta gloria*. Barcelona: Editorial Planeta.

Silva, L. (2002): *La niebla y la doncella*. Madrid: Ediciones Destino.

Unamuno, M. (1914): *Niebla*. Madrid: Editorial Renacimiento.

Valera, J. (1874): *Pepita Jiménez*. Madrid: Imprenta de A. de Carlos e Hijo.

Vargas Llosa, M. (1963): *La ciudad y los perros*. Lima: Seix Barral.

Vázquez Montalbán, M. (1971): *Los mares del sur*. Barcelona: Editorial Planeta.

Vicent Recatalá, M. (1999): *Son de mar*. Barcelona: Círculo de Lectores.

Vierci, P. (2009): *La sociedad de la nieve*. Madrid: Random House Español.

Zorrilla, J. (1844)[1877]: *Don Juan Tenorio*. Gotha: Imprenta de J. Rodríguez.

B. Adaptaciones filmicas y televisivas

Aguado, M. (1978): *Pepita Jiménez*. Madrid: RTVE [serie de TV].

Alcázar, R. (2005): *Los Lunnis y su amigo Don Quijote*. Madrid: RTVE [cine de animación].

Alonso, E. (1961): *Marianela*. Ciudad de México: Telesistema Mexicano S.A. [serie de TV].

Antillano, P. (1967): *Doña Bárbara*. Caracas: Venevisión [serie de TV].

Antín, M. (1969): *Don Segundo Sombra*. Buenos Aires: Norma-Viga [drama social].

Aranda, V. (1986): *Tiempo de silencio*. Madrid: Lolafilm y Morgana Film [drama].

- Arau A. (1992): *Como agua para chocolate*. Ciudad de México: Arau Films Internacional [drama romántico].
- Barroso, M. (2005): *Hormigas en la boca*. Madrid: Cartel [drama].
- Bautista Berasategi, J. (1998): *Ahmed, príncipe de la Alhambra*. Madrid: Lotura Films [cine de animación].
- Bautista Berasategi, J. (2003): *El Embrujo del Sur*. Madrid: Lotura Films [cine de animación].
- Bautista Berasategi, J. (2013): *El Lazarillo de Tormes*. Madrid: Arte Sonora Estudios [cine de animación].
- Bayona, J. A. (2023): *La sociedad de la nieve*. Madrid: Misión de Audaces Films [drama].
- Bazzano, A. y Acuña, N. (2020): *Inés de alma mía*. Madrid: RTVE [serie de TV].
- Bernerí, A. (2023): *Elena sabe*. Buenos Aires: Haddock Films [drama].
- Biern Boyd, C. y Kurokawa, F. (1980): *Ruy, el pequeño Cid*. Madrid: BRB Internacional [serie de dibujos animados].
- Bolaños, J. (1976): *Pedro Páramo: el hombre de la media luna*. Ciudad de México: Conacine [película fantástica].
- Brechner, A. (2018): *La noche de 12 años*. Montevideo: Alcaraván [drama].
- Campanella, J. J. (2009): *El secreto de sus ojos*. Buenos Aires: Haddock Films [drama de suspenso].
- Camus, M. (1982): *La colmena*. Madrid: Ágata Films [drama].
- Camus, M. (1984): *Los santos inocentes*. Madrid: Ganesh [drama social].
- Camus, M. (1999): *La ciudad de los prodigios*. Madrid: TVE [película de ficción].
- Castellón, A. (1965): *Platero y yo*. Madrid: Marte Films [drama].
- Castellón, A. (1973): *Eloísa está debajo de un almendro*. Madrid: TVE [drama].
- César Amadori, L. (1949): *Don Juan Tenorio*. Buenos Aires: Argentina Sono Film S. A. [comedia].
- Calvo Teixeira, L. (1969): *Tres sombreros de copa*. Madrid: RTVE [drama].
- Camino, D. (1963): *Doña Bárbara*. Lima: América Televisión [serie de TV].
- Candel Crespo, J. M. (2010): *El legado del moro*. Madrid: Art Film Estudio [cortometraje de animación].
- Chamorro González, P. (2020): *El Cid, la leyenda*. Madrid: Premium Cine [documental].
- Colomo, F. (1989): *Bajarse al moro*. Madrid: Lolafilms [comedia].
- Cortés, E. (2020): *Dime quién soy*. Madrid: Movistar [drama histórico].

- Cruz, M., Restrepo, A. y Valcárcel, C. (2008): *Doña Bárbara*. Bogotá: RTI Colombia [serie de TV].
- Cuerda, J. L. (1977): *El túnel*. Madrid: RTVE [drama].
- Cuerda, J. L. (1987): *El bosque animado*. Madrid: Classic Films Producción [comedia].
- Cuerda, J. L. (1999): *La lengua de las mariposas*. Madrid: Producciones del Escorpión [drama].
- Davison, T. (1972): *María*. Ciudad de México: Clasa Films [Drama romántico].
- Delgado, C. (1978): *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: TVE [serie de dibujos animados].
- Delgado, F. (1966): *Tres sombreros de copa*. Madrid: Estudio 1 [comedia dramática].
- Delgado, F. (1978): *Tres sombreros de copa*. Madrid: RTVE [comedia dramática].
- Díaz Yanes, A. (2006): *Alatriste*. Madrid: Estudios Picasso [drama].
- Díez, M. A. (1985): *Luces de bohemia*. Madrid: Laberinto [drama].
- Domingo Maroto, R. (2005): *Los Lunnis y su amigo Don Quijote*. Madrid: RTVE [cine de animación].
- Drove, A. (1979): *La verdad sobre el caso Savolta*. Madrid: Film Alpha [drama histórico].
- Drove, A. (1987): *El túnel*. Madrid: Santiago Cinematográfica [drama].
- Duque Naranjo, L. (1991): *María*. Bogotá: RCN Televisión [serie de TV].
- Enríquez, C. (1958): *Doña Bárbara*. Caracas: Televisión Independiente S. A. [serie de TV].
- Esteban, M. (1992): *Los mares del sur*. Barcelona: Institut del Cinema Català [Thriller].
- Fernán Gómez, F. y García Sánchez, J. L. (2001): *Lázaro de Tormes*. Madrid: Lolafilms [comedia].
- Fernández, E. (1946): *Pepita Jiménez*. Ciudad de México: Producciones Cafisa [drama].
- Fernández Ardavín, C. (1959): *El Lazarillo de Tormes*. Madrid: Hesperia Films [comedia].
- Fernández Ardavín, C. (1969): *La Celestina*. Madrid: Aro Films [drama romántico].
- Fernández Ardavín, C. (1977): *Doña perfecta*. Madrid: Azor Films [drama romántico].
- Fernández de Lizardi, J. J. (1981): *El Periquillo Sarniento*. Ciudad de México: Imevisión [miniserie].
- Fernández Santos, J. (1974): *La Celestina*. Madrid: RTVE [drama romántico].
- Ferreras, I. (2011): *Arrugas*. Madrid: Perro Verde Films [película de animación].
- Fons, A. (1972): *Marianela*. Madrid: Cámara P. C. [drama].
- Fons, A. (1983): *El Cid cabreador*. Madrid: José Frade P. C. [comedia].
- Franco, R. (1976): *Pascual Duarte*. Madrid: Elías Querejeta P. C. [drama].

- Frades, J. (2018): *La catedral del mar*. Madrid: Artesmedia [serie de TV].
- Fuentes, F. (1943): *Doña Bárbara*. Ciudad de México: Clasa Films Mundiales [drama].
- Fuller, E. (1967): *Teatro de siempre: la Celestina*. Madrid: RTVE [drama].
- Gabaldón, R. (1972): *Don Quijote cabalga de nuevo*. Madrid: Rioma Films [comedia].
- Gabilondo, A., Viscarret, F. y Pedraza, O. (2020): *Patria*. Madrid: HBO España [miniserie].
- Gaitán, L. (2012): *Nacer contigo*. Caracas: Televen TV [serie de TV].
- Galindo, A. (1951): *Doña perfecta*. Ciudad de México: Cabrera Films [drama romántico].
- García, R., García Lopez, A. y Mora Ortega, L. (2024): *Cien años de soledad*. Bogotá: Dynamo Producciones [serie de TV].
- Garriga, R. (1961): *Doña Bárbara*. La Habana: Cubavisión [serie de TV].
- Garriga, R. (1977): *Doña Bárbara*. La Habana: Cubavisión [serie de TV].
- Gil, R. (1943): *Eloísa está debajo de un almendro*. Madrid: CIFESA [comedia].
- Gil, R. (1947): *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: CIFESA [comedia].
- Giménez rico, A. (1976): *Los libros: Viaje a la Alcarria*. Madrid: RTVE [documental].
- Gómez Urquiza, Z. (1958): *Un vago sin oficio*. Ciudad de México: Cinematográfica Latino Americana S. A. [comedia].
- González, S. (1976): *Los de abajo*. Ciudad de México: Conacine [drama bélico].
- González Molina, F. (2015): *Palmeras en la nieve*. Madrid: Nostromo Pictures [drama romántico].
- González Vergel, A. (1967): *La vida es sueño*. Madrid: RTVE [drama].
- Guardia Granier, R. (2007): *El señor Presidente*. Caracas: Angostura Film [drama romántico].
- Guerrero Zamora, J. (1983): *La Celestina*. Madrid: RTVE [miniserie].
- Guibourg, E. (1938): *Bodas de sangre*. Buenos Aires: CIFA Producciones [drama romántico].
- Gutiérrez Aragón, M. (1991): *El Quijote de Miguel de Cervantes*. Madrid: RTVE [miniserie].
- Gutiérrez Aragón, M. (2002): *El caballero Don Quijote*. Madrid: GonaFilm [comedia].
- Heretto, P. M. (1969): *¡Adiós, cordera!* Madrid: Alpe Films [drama].
- Herrero, G. (2006): *Los aires difíciles*. Madrid: Tornasol Films [drama].
- Iquino, I. F. (1950): *Historia de una escalera*. Madrid: I.F.I. España S.A. [drama].
- Isaac, A. (1987): *Mariana, Mariana*. Ciudad de México: IMCINE [drama].

- Jara, J. (1976): *Las cuatro novias de Augusto Pérez*. Madrid: Lourdes María Martínez Aronson [drama].
- Kaplan, B. (1999): *Doña Bárbara*. Buenos Aires: Austral Films [drama].
- Klimovsky, L. (1952): *El túnel*. Buenos Aires: Argentina Sono Film [drama].
- Koppel, A. M. (2017): *La niebla y la doncella*. Madrid: Artesmedia Cine [thriller].
- Lamata, J. (1975) *Doña Bárbara*. Caracas: Radios Caracas Televisión [serie de TV].
- Lipszyc, D. (2000): *El astillero*. Buenos Aires: LDG Films [drama].
- Lombardi, F. (1985): *La ciudad y los perros*. Lima: Producciones Inca Film S.A. [drama].
- Lombardi, F. (1990): *Caídos del cielo*. Lima: Producciones Inca Film S.A. [drama].
- Lombardi, F. (2000): *Tinta roja*. Lima: América Producciones [drama].
- López, P. A. (1965): *Niebla*. Madrid: RTVE [miniserie].
- Luna, B. (2001): *Son de mar*. Madrid: Lolafilms [drama romántico].
- Madanes, M. (1969): *El señor Presidente*. Buenos Aires: Sociedad Industrial Cinematográfica Latinoamericana [comedia].
- Marquez, C. D. (1982): *Mafalda, la película*. Buenos Aires: Daniel Mallo Producciones [película de animación].
- Martel, L. (2017): *Zama*. Buenos Aires: Rei Cine [drama].
- Méndez-Leite, F. (1976): *Niebla*. Madrid: RTVE [drama romántico].
- Méndez-Leite, F. (1995): *La Regenta*. Madrid: RTVE [miniserie de TV].
- Mercero, I., Peñafiel, I. y López Amado, N. (2012): *El tiempo entre costuras*. Madrid: Boomerang TV [serie de TV].
- Molina, J. (1978): *El camino*. Madrid: RTVE [miniserie].
- Montero, C., Quer, S. y Gual, R. (2020): *El desorden que dejas*. Madrid: Vaca Films [suspense].
- Montolío, F. (1986): *Bodas de sangre*. Madrid: RTVE [drama].
- Morales, G., Ruiz Rojo, A. y Font, P. (2021): *La templanza*. Madrid: Amazon Prime Video [serie de TV].
- Moreno, A. (2019): *Ventajas de viajar en tren*. Madrid: Morena Films [comedia negra].
- Moreno Alba, R. (1975): *Pepita Jiménez*. Madrid: Emaús Films S.A. [drama].
- Mugica, R. (1962): *Hombre de la esquina rosada*. Buenos Aires: Argentina Sono Film S.A. [drama].
- Neville, E. (1947): *Nada*. Madrid: CIFESA [drama].
- Nicanor, E. (1976): *Los libros: Platero y yo*. Madrid: RTVE [documental].

- Núñez, J. (1993): *Marianela*. Ciudad de México: Televisa S.A. [drama].
- Octavio Gómez, M. (1983): *El señor Presidente*. La Habana: ICAIC [drama político].
- Ortiz, P. (2015): *La novia*. Madrid: Get In The Picture Productions [drama romántico].
- Pablos, P. A. (2015): *El Lazarillo de Tormes*. Madrid: Pliski [miniserie de animación].
- Pablos, P. A. (2017): *Cuentos de la Alhambra*. Madrid: Pliski [cortometraje de animación].
- Parejo, N. (1984): *Campos de Níjar*. Andalucía: Consejería de Cultura y Medio Ambiente de la Junta de Andalucía [documental].
- Pérez Puig, G. (1964): *Eloísa está debajo de un almendro*. Madrid: RTVE [comedia].
- Pérez Puig, G. (1966): *Don Juan Tenorio*. Madrid: RTVE [comedia].
- Pérez Puig, G. (1970): *El teatro: el sí de las niñas*. Madrid: Televisión Española (TVE) [comedia].
- Perla, A. (1952): *Don Juan Tenorio*. Madrid: Producciones Miguel Mezquíriz [drama].
- Perojo, B. (1940): *Marianela*. Madrid: Ulargui Films [drama].
- Piard, T. (2008): *El viajero inmóvil*. La Habana: ICAIC [drama].
- Picazo, M. (1974): *Cuentos de la Alhambra*. Madrid: RTVE [drama].
- Picazo, M. (1979): *Hombre de la esquina rosada*. Madrid: TVE [drama].
- Pineda Barnet, E. (1989): *La bella del Alhambra*. Cuba: ICAIC [drama].
- Porter, J. (1955): *Marianela*. Buenos Aires: Cooperativa Atlante [drama].
- Pozo, J. (2003): *El Cid, la leyenda*. Madrid: Filmmax Animation [película de animación].
- Prieto, R. (2024): *Pedro Páramo*. Ciudad de México: Woo Films [drama fantástico].
- Radford, M. (2013): *La mula*. Madrid: Gheko Films [comedia romántica].
- Renán, S. (2002): *La soledad era esto*. Buenos Aires: Argentina Sono Film S.A.
- Rey, F. (1950): *Cuentos de la Alhambra*. Madrid: Peninsular Films [comedia].
- Ripstein, A. (1999): *El coronel no tiene quien le escriba*. Ciudad de México: International Distribution Exports [drama].
- Rojas, A. (2007): *Papelucho y el Marciano*. Santiago: CineAnimadores [película de animación].
- Rosi, F. (1987): *Crónica de una muerte anunciada*. Bogotá: Focine [drama romántico].
- Ruiz Caldera, J. (2018): *Superlópez*. Madrid: Zeta Cinema [comedia].
- Salles, W. (2004): *Diarios de motocicleta*. Buenos Aires: Film Four [drama].
- Sánchez, S. (1981): *Pedro Páramo*. Ciudad de México: Woo Films [drama fantástico].
- Sneider, R. (2008): *Arráncame la vida*. Ciudad de México: Altavista Films [drama romántico].

- Spataro, J. V. (2016): *La Doña*. Ciudad de México: Argos Comunicación [serie de TV].
- Suárez, G. (1974): *La Regenta*. Madrid: Emiliano Piedra P.C. [drama].
- Suárez, G. (1985): *Los pazos de Ulloa*. Madrid: RTVE [miniserie].
- Ruiz Castillo, A. (1974): *El poema de Mío Cid*. Madrid: RTVE [drama].
- Tavira, J. y Pérez Ríos, A. L. (2024): *Como agua para chocolate*. Ciudad de México: Ventanarosa Productions [serie de TV].
- Torán, L. E. (1976): *El retablo de Maese Pelos*. Madrid: Cinecorto [cortometraje de animación].
- Trueba, D. (2003): *Soldados de Salamina*. Madrid: Lolafilms [drama].
- Uribe, I. (2000): *Plenilunio*. Madrid: Sogecine [drama].
- Urueta, C. (1939): *los de abajo*. Ciudad de México: Nueva América [drama bélico].
- Valasco, J. et al. (2020): *El Cid*. Madrid: Zebra Producciones [serie de TV].
- Vélez, L. (1988): *Flor y canela*. Ciudad de México: Televisa S.A. [serie de TV].
- Velo, C. (1967): *Pedro Páramo*. Ciudad de México: Clasa Films Mundiales [drama fantástico].
- Vera, G. (1996): *La Celestina*. Madrid: Sogetel [drama romántico].
- Villaronga, A. (2017): *Incierta gloria*. Madrid: Massa d'Or Produccions [drama].
- Zambrano, B. (2011): *La voz dormida*. Madrid: Warner Bros. España [drama].
- Zambrano, B. (2019): *Intemperie*. Madrid: Morena Films [drama].
- Zambrano, B. (2021): *Pan de limón con semillas de amapola*. Madrid: Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales [drama].
- Zorrilla, J. A. (1991): *El invierno en Lisboa*. Madrid: Igeldo P.C. [drama].
- Zurera, A. (2010): *Las aventuras de Don Quijote*. Madrid: M5 Audiovisual [película de animación].

ANEXOS

Anexo I. Lista de universidades de China continental que ofrecen programas de licenciatura en español

(Presentada por orden cronológico de creación)

Provincia	Universidades	Fecha de Apertura
Pekín	Beijing Foreign Studies University	1952
Pekín	University of International Business and Economics	1954
Pekín	Communication University of China	1959
Pekín	China Foreign Affairs University	1959
Shanghai	Shanghai International Studies University	1959
Pekín	Peking University	1960
Pekín	Capital Normal University	1960s
Pekín	Beijing International Studies University	1964
Pekín	Beijing Language and Culture University	1964
Jiangsu	Nanjing University	1964
Guangdong	Guangdong University of Foreign Studies	1965
Shanxi	Xi'an International Studies University	1965
Tianjin	Tianjin Foreign Studies University	1974
Shanghai	Fudan University	1977
Pekín	Beijing City University	1999
Jilin	Jilin University	2000
Shandong	Shandong Youth University of Political Science	2000
Liaoning	Dalian University of Foreign Languages	2002
Heilongjiang	Heilongjiang University	2003
Shanghai	Xianda College of Economics and Humanities	2004
Jilin	Jilin International Studies University	2005
Zhejiang	Zhejiang Yuexiu University	2005
Sichuan	Chengdu Institute Sichuan International Studies University	2005
Jiangsu	Nanjing University Jinling College	2006
Shandong	Shandong University	2006

Shandong	Qingdao University	2006
Shandong	Shandong Normal University	2006
Tianjin	Binhai School of Foreign Affairs (Tianjin Foreign Studies University)	2008
Hebei	Hebei Foreign Studies university	2008
Heilongjiang	Harbin Normal University	2008
Sichuan	Southwest University of Science and Technology	2008
Yunnan	The College of Arts and Sciences·Kunming	2008
Hebei	Hebei Normal University	2009
Jilin	Changchun Normal University	2009
Anhui	Anhui University	2009
Guangdong	Guangdong University of Foreign Studies	2009
Peking	Beijing Jiaotong University	2010
Shanghai	Sanda University	2010
Jiangsu	Soochow University	2010
Jiangxi	Nanchang University	2010
Shandong	Linyi University	2010
Hunan	Central South University	2010
Chongqing	Sichuan International Studies University	2010
Sichuan	Sichuan University	2010
Jiangsu	Changzhou University	2011
Anhui	Anhui International Studies University	2011
Hebei	Hebei Institute of Communication	2012
Jiangsu	Nanjing Normal University	2012
Jiangsu	Jiangsu Normal University	2012
Zhejiang	Zhejiang International Studies University	2012
Hunan	Xiangtan University	2012
Hunan	Hunan International Economics University	2012
Gansu	Lanzhou Jiaotong University	2012
Peking	Beijing Institute of Technology	2013

Tianjin	Nankai University	2013
Shanghai	East China Normal University	2013
Anhui	Hefei Normal University	2013
Yunnan	Yunnan Normal University	2013
Shanxi	Xi'an Fanyi University	2013
Guizhou	Guizhou University of Finance and Economics	2015
Jilin	Beihua University	2015
Jilin	Changchun University	2015
Fujian	Xiamen University	2015
Chongqing	Chongqing Institute of Foreign Studies	2016
Peking	Renmin University of China	2016
Hebei	Hebei Normal University of Science and Technology	2016
Jiangsu	Yangzhou University	2016
Zhejiang	Zhejiang University	2016
Guangxi	Guangxi University of Foreign Languages	2016
Guangdong	Guangzhou Xinhua University	2016
Guangdong	Guangdong Peizheng College	2016
Henan	Pingdingshan University	2017
Hubei	Central China Normal University	2017
Chongqing	Chongqing University of Science and Technology	2017
Fujian	Fujian Normal University	2017
Peking	Beijing Technology and Business University	2018
Peking	Beijing Sport University	2018
Peking	Beijing Union University	2018
Jiangxi	Jinggangshan University	2018
Shandong	Liaocheng University	2018
Sichuan	Sichuan University of Science and Engineering	2018
Guangdong	Shenzhen University	2018
Liaoning	Anshan Normal University	2019

Jilin	Jilin Normal University	2019
Fujian	Fuzhou College of Foreign Studies and Trade	2019
Hubei	Wuhan University	2019
Guangdong	Jinan University	2019
Guangdong	Shantou University	2019
Shanxi	Xi'an International University	2019
Heilongjiang	Heilongjiang International University	2019
Anhui	Maanshan University	2020
Guangdong	Sun Yat-Sen University	2020
Hunan	Hunan Normal University	2020
Jiangsu	Nanjing Tech University	2021
Henan	Zhongyuan Institute of Science and Technology	2021
Liaoning	Liaoning University of International Business and Economics	2021
Guangdong	Guangzhou College of Commerce	2022
Sichuan	Southwestern University of Finance and Economics	2023

Anexo II. Cuestionario de inicio del curso (Análisis de necesidades)

FICHA DEL ALUMNO		CUESTIONARIO DE INICIO DEL CURSO ANÁLISIS DE NECESIDADES			
Nombre:					
Curso académico:	☐ 1º año académico ☐ 3º año académico ☐ 2º año académico ☐ 4º año académico				
¿Has estado en algún país de habla hispana? En caso afirmativo, ¿cuáles fueron esos países y cuál fue el motivo de tu visita?					
¿Qué otra lengua o lenguas sabes aparte del chino mandarín? (Niveles: inicial - intermedio - avanzado)	Hablo	Comprendo	Leo	Escribo	
Inglés					
Español					
Otro (especificar):					
¿Cuentas con certificación de competencia en español? En caso afirmativo, ¿cuál es tu nivel certificado?					
¿Cuáles son los objetivos de tu aprendizaje del español?					
<u>Primera parte: datos generales de la clase de español</u>					
1. ¿Qué libros o manuales de español has utilizado?					
2. Marca las siguientes opciones que te resulten difíciles en el aprendizaje del español (Elección múltiple):					
☐ Pronunciación ☐ Gramática ☐ Comprensión oral ☐ Comprensión escrita ☐ Expresión oral ☐ Expresión escrita ☐ Conocimiento sociocultural					
3. ¿Cuál sería el léxico en español que desearías adquirir?					
4. ¿Cuál es para ti el aspecto más importante del aprendizaje del español? Ordena los siguientes aspectos por orden de importancia (1 = más importante, 4 = menos importante).					
☐ Escuchar ☐ Hablar ☐ Leer ☐ Escribir					

5. ¿Cuál sería tu preferencia de aprendizaje? (Elección múltiple)

- ☐ Escuchando ☐ Hablando ☐ Leyendo ☐ Escribiendo
☐ Otro:

6. ¿Cuál sería tu preferencia para participar en actividades durante las clases?

- ☐ Solo/sola con el profesor ☐ En parejas
☐ En grupo ☐ Otro (especificar):

Parte II: curso de español con adaptaciones literarias al cine y la televisión

7. ¿Tienes experiencia previa en participar en algún curso de lengua extranjera que aborde las obras literarias y sus adaptaciones cinematográficas y televisivas?

- ☐ Sí
☐ No

8. ¿Qué aspectos específicos del conocimiento lingüístico te interesaría perfeccionar mediante el curso previamente mencionado?

- ☐ Gramática
☐ Léxico
☐ Comprensión oral
☐ Comprensión escrita
☐ Expresión oral
☐ Expresión escrita
☐ Conocimiento sociocultural
☐ Conocimiento literario

9. En el ámbito literario, ¿sueles leer libros en español? En caso afirmativo, indica tu frecuencia de lectura (1 como mínimo y 5 como máximo).

- ☐ Sí: ① ② ③ ④ ⑤
☐ No

10. ¿Tienes dificultades en la lectura en español? En tal caso, te solicitamos que detalles dichas dificultades.

11. En el ámbito filmico y televisivo, ¿prefieres el cine o las series de televisión? (Indica tu preferencia en la escala de puntuación: 1 como mínimo y 5 como máximo).

- ☐ Cine: ① ② ③ ④ ⑤
☐ Series de televisión: ① ② ③ ④ ⑤

12. ¿Tienes experiencia previa en el empleo de material audiovisual en el ámbito de la enseñanza de idiomas? En caso afirmativo, ¿podrías especificar el tipo de material con el que has trabajado?

13. ¿Cuál es tu percepción de esta experiencia? ¿Ha contribuido a tu mejora en el aprendizaje de español?

14. Selecciona tus géneros preferidos de cine y televisión :

☐ Acción	☐ Aventura	☐ Catástrofe
☐ Ciencia Ficción	☐ Comedia	☐ Documentales
☐ Drama	☐ Fantasía	☐ Terror
☐ Otro (a especificar):		

15. Ante la elección entre la lectura de la novela original y la visualización de su adaptación cinematográfica o televisiva, ¿cuál prefieres abordar primero y cuáles son las razones de tu elección?

☐ Leer primero el libro, porque:

☐ Ver primero sus adaptaciones filmicas/televisivas, porque:

☐ Me da igual, porque:

Anexo III. Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje

1. OBSERVACIONES PARA LA PRIMERA PAGINA

La primera Página del cuestionario es diferente según el colectivo al que se aplique esta prueba.

Facilitamos varios modelos de esta primera página del Cuestionario. Cada modelo está diseñado para averiguar diferentes datos socioacadémicos, aconsejados para los distintos tipos de alumnos y profesores a los que puede aplicarse el Cuestionario.

Los grupos más idóneos a los que se puede aplicar este Cuestionario son alumnos de Universidad, Educación Secundaria y Bachillerato, Educación de Adultos, Formación de Empresa, Formación del Profesorado, Orientación, etc.

Estos modelos pueden ser enriquecidos con otros datos de interés específico para el Centro escolar, para el Orientador o grupo de alumnos cuyos Estilos de Aprendizaje tratemos de diagnosticar.

1.1. Datos socioacadémicos para estudiantes universitarios

1. Centro docente en el que estudia:
2. Curso que estudia este año:
3. Edad:
4. Sexo: HOMBRE MUJER
(Rodee con una línea la palabra que corresponda)
5. Profesión del padre:
6. Estudios del padre:
7. Profesión de la madre:
8. Estudios de la madre:
9. Número de hermanos:
10. Ciudad de origen:
11. Además de estudiar trabajo en ...

12. Nota media del curso anterior:
13. Nota media para acceder a la Universidad:
14. Acceso por convalidación de...
15. Facultad elegida en primer lugar:
16. Facultad elegida en segundo lugar:
17. En Bachillerato tenía las notas más altas en...
18. En Bachillerato tenía las notas más bajas en...
19. Fecha en que se rellena este Cuestionario:

1.2. Datos socioacadémicos para estudiantes universitarios (abreviado)

1. Centro docente en el que estudia:
2. Curso que estudia este año:
3. Edad:
4. Sexo: HOMBRE MUJER
(Rodee con una línea la palabra que corresponda)
5. Además de estudiar trabajo en ...
6. Nota media del curso anterior:
7. Nota media para acceder a la Universidad:
8. Facultad elegida en primer lugar:
9. Facultad elegida en segundo lugar:
10. En Bachillerato tenía las notas más altas en ...
11. En Bachillerato tenía las notas más bajas en ...
12. Fecha en que se rellena este Cuestionario:

1.3. Datos socioacadémicos para alumnos de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional

1. Centro docente en el que estudia:
2. Curso que estudia este año:
3. Edad:
4. Sexo: HOMBRE MUJER
(Rodee con una línea la palabra que corresponda)
5. Profesión del padre:
6. Estudios del padre:
7. Profesión de la madre:

8. Estudios de la madre:
9. Nota media del curso anterior:
10. El año pasado tenía las notas más altas en ...
11. El año pasado tenía las notas más bajas en ...
12. Las tres carreras que pienso solicitar por orden son:
 - 1.^a:
 - 2.^a:
 - 3.^a:
13. Fecha en que se rellena este Cuestionario:

1.4. Datos socioacadémicos para alumnos de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (abreviado)

1. Centro docente en el que estudia:
2. Curso que estudia este año:
3. Edad:
4. Sexo: HOMBRE MUJER
(Rodee con una línea la palabra que corresponda)
5. Nota media del curso anterior:
6. El año pasado tenía las notas más altas en ...
7. El año pasado tenía las notas más bajas en ...
8. Las tres carreras que pienso solicitar por orden son:
 - 1.^a:
 - 2.^a:
 - 3.^a:
9. Fecha en que se rellena este Cuestionario:

1.5. Datos socioacadémicos para alumnos de Enseñanza no formal: adultos en general, formación en empresas, etc.

TITULACION:
PUESTO DE TRABAJO ACTUAL:
AÑO EN QUE TERMINO SUS ESTUDIOS PRINCIPALES:
SEXO: HOMBRE MUJER
(Rodee con una línea la palabra que corresponda)
EDAD:
FECHA EN QUE SE RELLENA ESTE CUESTIONARIO:

1.6. Datos socioacadémicos para Profesores de todos los niveles educativos, Orientadores, Tutores, Formadores en empresas, Animadores, etc.

TITULACION:

AÑO EN QUE TERMINO SUS ESTUDIOS PRINCIPALES:

SEXO: HOMBRE MUJER

(Rodee con una línea la palabra que corresponda)

EDAD:

NUMERO DE AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE:

ACTUALMENTE ESTOY DANDO CLASE DE:

EN ENSEÑANZA:

(Rodee con una línea la palabra que corresponda)

PRIMARIA

SECUNDARIA

BACHILLERATO

F.P.

ADULTOS

UNIVERSIDAD

EMPRESA

...

FECHA EN QUE SE RELLENA ESTE CUESTIONARIO:

2. INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

- * Este Cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad.
- * No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- * No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- * Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem ponga un signo más (+), si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, ponga un signo menos (-).
- * Por favor conteste a todos los ítems.
- * El Cuestionario es anónimo. Para facilitar el análisis del grupo le rogamos que responda también a las preguntas de índole socioacadémica.
- * Muchas gracias.

3. CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE: CHAEA

- ☐ 1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.
- ☐ 2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.
- ☐ 3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
- ☐ 4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.
- ☐ 5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.
- ☐ 6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.
- ☐ 7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.
- ☐ 8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.
- ☐ 9. Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.
- ☐ 10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.
- ☐ 11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.
- ☐ 12. Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.
- ☐ 13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.
- ☐ 14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.
- ☐ 15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.
- ☐ 16. Escucho con más frecuencia que hablo.
- ☐ 17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.
- ☐ 18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.
- ☐ 19. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
- ☐ 20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.
- ☐ 21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.

217

- ☐ 22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.
- ☐ 23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.
- ☐ 24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.
- ☐ 25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.
- ☐ 26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.
- ☐ 27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.
- ☐ 28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.
- ☐ 29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.
- ☐ 30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.
- ☐ 31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.
- ☐ 32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.
- ☐ 33. Tiendo a ser perfeccionista.
- ☐ 34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
- ☐ 35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.
- ☐ 36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.
- ☐ 37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas.
- ☐ 38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.
- ☐ 39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
- ☐ 40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.
- ☐ 41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.
- ☐ 42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.
- ☐ 43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.
- ☐ 44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.

- ☐ 45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.
- ☐ 46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.
- ☐ 47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.
- ☐ 48. En conjunto hablo más que escucho.
- ☐ 49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.
- ☐ 50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.
- ☐ 51. Me gusta buscar nuevas experiencias.
- ☐ 52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.
- ☐ 53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.
- ☐ 54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.
- ☐ 55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.
- ☐ 56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.
- ☐ 57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.
- ☐ 58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.
- ☐ 59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.
- ☐ 60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/as más objetivos/as y desapasionados/as en las discusiones.
- ☐ 61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.
- ☐ 62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.
- ☐ 63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.
- ☐ 64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.
- ☐ 65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa.
- ☐ 66. Me molestan las personas que no actúan con lógica.
- ☐ 67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.

- ☐ 68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.
- ☐ 69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
- ☐ 70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.
- ☐ 71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.
- ☐ 72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.
- ☐ 73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.
- ☐ 74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.
- ☐ 75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.
- ☐ 76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.
- ☐ 77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.
- ☐ 78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.
- ☐ 79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.
- ☐ 80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.

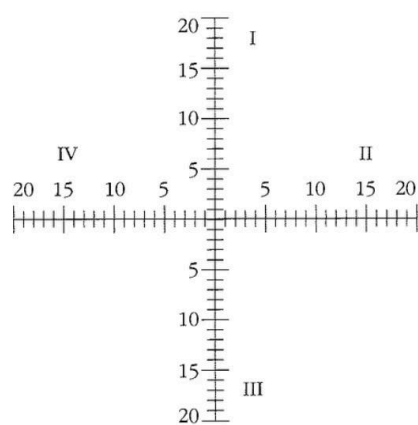
4. PERFIL DE APRENDIZAJE

1. Rodee con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+).
2. Sume el número de círculos que hay en cada columna.
3. Coloque estos totales en la gráfica. Así comprobará cuál es su Estilo o Estilos de Aprendizaje preferentes.

I	II	III	IV
ACTIVO	REFLEXIVO	TEORICO	PRAGMATICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

GRAFICA: ESTILOS DE APRENDIZAJE

Totales:



Anexo IV. Cuestionario sobre preferencias de estilo de aprendizaje perceptivo

Cuestionario. Estilo de aprendizaje1

1

1.4.2. Cuestionario sobre preferencias de estilo de aprendizaje perceptivo¹

Nombre: Edad:.....
País de origen:..... Lengua Materna:.....
Sexo:..... Años de estudio de español:.....

Instrucciones:

Las personas aprenden de formas muy distintas. Por ejemplo, algunas aprenden sobre todo con sus ojos (visuales), otros con sus oídos (auditivos). Algunas personas prefieren aprender exponiéndose a experiencias con tareas como “hacer” algo con las manos (cinestésicos o táctiles). Algunas personas trabajan mejor solas, mientras que otras prefieren trabajar en grupo.

Este cuestionario ha sido diseñado para ayudarte a identificar la(s) forma(s) en que aprender mejor, la(s) forma(s) que prefieres para aprender.

Lee las frases de la página siguiente, una a una. Respóndelas aplicándolas a tu estudio del inglés. Decide si estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una, con una cruz en la columna de la izquierda:

	MA: Muy de acuerdo
	A: De acuerdo
	I: Indeciso
	D: En desacuerdo
	MD: Muy en desacuerdo

Por favor, responde a cada frase de prisa, sin pensarla mucho. Trata de no cambiar las respuestas después de haberlas decidido. Utiliza un bolígrafo para señalar tus preferencias.

ESTILO PREDOMINANTE DE APRENDIZAJE: 36-50

ESTILO MENOS UTILIZADO: 25-37

ESTILO QUE NO CUENTA: 0-24

¹ Joy Reid, en Ricahrds y Lockhart (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge, Cambridge University Press.

M A	A	I	D	M D	
					1. Cuando el profesor me da las instrucciones, las comprendo mejor
					2. Prefiero aprender haciendo algo.
					3. Trabajo más cuando trabajo con los demás
					4. Aprendo más cuando estudio en grupo.
					5. En clase, aprendo mejor cuando trabajo con los demás.
M A	A	I	D	M D	
					6. Aprendo mejor viendo lo que el profesor escribe en la pizarra.
					7. Cuando alguien me pide que haga algo en clase, aprendo mejor.
					8. Cuando hago cosas en clase, aprendo mejor.
					9. Me acuerdo más de las cosas que he oído en clase que de las que he leído.
					10. Cuando leo las instrucciones, las recuerdo mejor.
M A	A	I	D	M D	
					11. Aprendo más cuando me ponen un ejemplo
					12. Comprendo mejor las instrucciones cuando las leo
					13. Cuando estudio solo, me acuerdo mejor de las cosas.
					14. Aprendo mejor cuando hago algo para un proyecto de clase.
					15. Me encanta aprender haciendo experimentos.
M A	A	I	D	M D	
					16. Aprendo mejor cuando hago dibujos mientras estudio.
					17. Aprendo mejor cuando el profesor explica la teoría.
					18. Cuando trabajo solo, aprendo mejor.
					19. Comprendo mejor las cosas en clase cuando participo en juegos de roles.
					20. Aprendo mejor en clase cuando escucho a alguien
M A	A	I	D	M D	
					21. Me encanta trabajar en una actividad con dos o tres compañeros
					22. Cuando construyo algo, me acuerdo mejor de los que he aprendido
					23. Prefiero estudiar con otras personas
					24. Aprendo mejor leyendo que escuchando a alguien.
					25. Me encanta hacer algo para un proyecto de clase.
M A	A	I	D	M D	
					26. Aprendo mejor en clase cuando puedo participar en actividades relacionadas
					27. En clase, aprendo mejor cuando trabajo solo.
					28. Prefiero trabajar solo en los proyectos.
					29. Aprendo mejor leyendo el libro de texto que escuchando las explicaciones del profesor.
					30. Prefiero trabajar solo.

Instrucciones para la valoración del cuestionario

En este cuestionario hay 5 preguntas por cada estilo de aprendizaje. Las cuestiones se hallan agrupadas por estilos de aprendizaje en la parte inferior de la página. Cada pregunta que se contesta tiene un valor numérico:

MA	A	I	D	MD
5	4	3	2	1

Rellene los casilleros de cada grupo con el valor numérico de cada respuesta. Por ejemplo, si ha contestado “Muy de acuerdo” (MA) en la pregunta 6 (una pregunta visual), escriba un 5 (MA) en el casillero de la pregunta 6. Siga este proceso en todas las categorías. Cuando haya terminado, mire a la escala situada en la parte inferior de la página; le ayudará a determinar su(s) estilo(s) predominante(s) de aprendizaje, el o los menos utilizados y aquel o aquellos estilos que no cuentan. Si necesita ayuda, pídasela al profesor.

VISUAL	TÁCTIL
6-	11-
10-	14-
12-	16-
24-	22-
29-	25-
TOTAL.....X 2=.....	TOTAL.....X 2=.....
AUDITIVO	SOCIAL
1-	3-
7-	4-
9-	5-
17-	21-
20-	23-
TOTAL.....X 2=.....	TOTAL.....X2=.....
CINESTÉTICO	INDIVIDUAL
2-	13-
8-	18-
15-	27-
19-	28-
26-	30
TOTAL.....X =.....	2 TOTAL.....X 2=.....

Anexo V. Niveles comunes de referencia del MCER: escala global

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Anexo VI. Contenidos gramaticales de *Español Moderno*

Contenidos Gramaticales de <i>Español Moderno</i>	
Unidades	Correspondencia con el PCIC
Libro 1	
Unidad 1	1) Nombres sustantivos comunes y nombres sustantivos propios (A1) 2) Número del sustantivo: palabras terminadas en vocal (A1) 3) Género del sustantivo (A1) 4) Pronombres personales sujetos (A1) 5) Presente del indicativo del verbo copulativo <i>ser</i> (A1)
Unidad 2	1) Presente del indicativo de los verbos regulares de la primera conjugación (A1) 2) Presente del indicativo de los verbos irregulares <i>estar</i> y <i>tener</i> (A1) 3) Número del sustantivo: palabras terminadas en consonantes (A1) 4) Artículo definido (A1) 5) Usos de las preposiciones <i>de</i> y <i>en</i> (A2)
Unidad 3	1) Género y número del adjetivo y la concordancia de sustantivos y adjetivos en género y número (A2) 2) Adjetivos posesivos átonos (A1) 3) Presente del indicativo del verbo irregular <i>ir</i> (A1) 4) Uso de la preposición <i>a</i> (A2)
Unidad 4	1) Artículo indefinido (A1) 2) adjetivos y pronombres demostrativos (A1/A2) 3) Verbos pronominales: pronombre reflexivo (A1) 4) Presente del indicativo de los verbos irregulares <i>acostarse</i> , <i>comenzar</i> , <i>decir</i> , <i>hacer</i> , <i>salir</i> , <i>venir</i> y <i>volver</i> (A2) 5) Oración exclamativa (A2)
Unidad 5	1) Complemento directo y pronombres personales en acusativo (A2) 2) Formas de decir la hora (A1/A2) 3) Perífrasis verbales: <i>ir a + inf.</i> y <i>tener que + inf.</i> (A2) 4) Uso del verbo impersonal <i>haber</i> (A1) 5) Usos de las preposiciones <i>a</i> , <i>con</i> , <i>de</i> , <i>para</i> y <i>por</i> (A1) 6) Presente del indicativo de los verbos irregulares <i>cerrar</i> , <i>empezar</i> , <i>pedir</i> , <i>poder</i> , <i>querer</i> , <i>recomendar</i> y <i>sentarse</i> (A2)
Unidad 6	1) Presente del indicativo de los verbos regulares de la segunda conjugación (A1) 2) Uso de los verbos <i>gustar</i> (A1) y <i>encantar</i> (A2) 3) Presente del indicativo del verbo <i>coger</i> (A2) 4) Presente del indicativo de los verbos irregulares <i>despedirse</i> , <i>encontrar</i> , <i>fregar</i> , <i>poner</i> , <i>sentirse</i> y <i>ver</i> (A2) 5) Conjunción <i>cuando</i> y la oración subordinada de tiempo encabezada por <i>cuando</i> (A2) o <i>al + inf.</i> (B1) 6) Adverbio interrogativo <i>cuándo</i> y la oración interrogativa precedida por <i>él</i> (A2) 7) Uso del pronombre indefinido <i>nada</i> (A2)
Unidad 7	1) Presente del indicativo de los verbos regulares de la tercera conjugación (A1) 2) Presente del indicativo de los verbos irregulares <i>adquirir</i> , <i>devolver</i> , <i>ofrecer</i> , <i>pensar</i> , <i>perder</i> , <i>poder</i> , <i>servir</i> , <i>soler</i> , <i>traer</i> (A2)
Unidad 8	1) Adjetivos y pronombres posesivos tónicos (A2) 2) Uso del pronombre interrogativo <i>cuál</i> (B1) 3) Oración exclamativa: <i>¡Qué + sustantivo/adjetivo + verbo!</i> (A2)

	4) Cómo contestar a las preguntas generales de forma negativa (A1) 5) Perífrasis verbal <i>poder + inf.</i> (A2) 6) Presente del indicativo de los verbos irregulares <i>dar, oír y saber</i> (A2)
Unidad 9	1) Pronombres personales en acusativo y dativo en una misma secuencia (A2) 2) Modo imperativo, segunda persona: modalidad familiar en singular y plural (A2) 3) La modalidad familiar de la segunda persona singular <i>tú</i> y la modalidad de respeto singular y plural <i>usted, ustedes</i> del modo imperativo de los verbos <i>decir, hacer, ir, poner, saber, tener y venir</i> (A2) 4) Conjunción condicional <i>si</i> y oración subordinada condicional (A2) 5) Perífrasis verbal <i>volver a + inf.</i> (A2) 6) Presente de indicativo del verbo irregular <i>encender</i> (A2)
Unidad 10	1) Modo imperativo: primera persona del plural <i>nosotros/as</i> y segunda del plural <i>vosotros/ras</i> , modalidad familiar (A2) 2) Modo imperativo de los verbos irregulares <i>saber, ser, traer y ver</i> (A2) 3) Oración subordinada de complemento directo (A1) 4) Presente del indicativo de los verbos <i>elegir y mostrar</i> (A2)
Unidad 11	1) Imperativo negativo: forma y orden de las palabras (B1) 2) Pronombre relativo <i>que</i> y la oración subordinada adjetiva (B1) 3) El gerundio y la perífrasis verbal <i>estar + gerundio</i> (A2) 4) Presente del indicativo del verbo irregular <i>jugar</i> (A2)
Unidad 12	1) Imperativo negativo: conjugaciones de verbos en primera persona del plural <i>nosotros/ustedes</i> (B1) 2) Uso del gerundio para expresar modo (B1) 3) Perífrasis verbal <i>querer + inf.</i> (A1) 4) Presente del indicativo de los verbos irregulares <i>agradecer y conocer</i> (A2)
Unidad 13	1) Presente del subjuntivo (B1) 2) Estilo directo y estilo indirecto (B1) 3) Grado comparativo del adjetivo: <i>mayor que, menor que</i> (A2) 4) Conjunciones <i>y/e, o/u y ni</i> (A1) 5) Pronombre indefinido <i>nadie</i> (A2) 6) Presente del indicativo y del subjuntivo del verbo <i>incluir</i> y su forma de gerundio (B1)
Unidad 14	1) Usos del presente del subjuntivo (B1) 2) Pronombres tónicos complementos preposicionales (A2) 3) Usos de las preposiciones <i>a, con, de, desde, en, hacia, para, por, sin y sobre</i> (A2) 4) Conjugación de los verbos <i>divertirse y graduarse</i> en presente del indicativo y del subjuntivo (B1)
Unidad 15	1) Usos del presente del subjuntivo: <i>ser posible que, ser imposible que, ser necesario que, ser útil que, ser mejor que</i> (B1) 2) Oración pasiva refleja (B1) 3) Oración impersonal (B1) 4) Perífrasis verbal <i>llevar + gerundio</i> (A2) 5) Posición del adjetivo (A1)
Unidad 16	1) Participio pasivo: forma y usos (A1/A2) 2) Diferencias entre los verbos copulativos <i>estar y ser</i> (A2) 3) Uso de <i>llevar + p.p.</i> (A2) 4) Uso de <i>hacer falta</i> como expresión unipersonal (A2) 5) Conjugación del verbo <i>sonreír</i> en presente del indicativo y del subjuntivo (B1)
Libro 2	

Unidad 1	1) Pretérito indefinido del indicativo: conjugaciones y usos (A2) 2) Oración subordinada de lugar: <i>donde</i> (B1) 3) Usos del adjetivo y pronombre indefinido <i>cualquiera</i> (B2) 4) Uso del adverbio <i>tampoco</i> (A1)
Unidad 2	1) Pretérito indefinido del indicativo: conjugaciones de <i>sentir, traer, comenzar, entregar, indicar, leer y oír</i> (A2) 2) Formas de decir las fechas (A1/A2) 3) Usos del artículo definido (A2) 4) Grado comparativo del adverbio: <i>bien, mal, mucho, poco</i> (A2) 5) Uso del verbo <i>seguir</i> (A2)
Unidad 3	1) Pretérito imperfecto del indicativo (A2) 2) Oración subordinada concesiva con <i>aunque</i> (B1) 3) Pronombre y adjetivo indefinidos <i>algún/alguno</i> y <i>ningún/ninguno</i> (B1) 4) Conjugaciones del verbo <i>producir</i> (B1)
Unidad 4	1) Diferencia entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido del indicativo (A2) 2) Oración subordinada complemento directo: <i>decir que...</i> (A2) 3) Estilo directo y estilo indirecto (B1) 4) Grado comparativo del adjetivo: <i>tan...como, más...que, menos...que</i> (A2)
Unidad 5	1) Diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto (B1) 2) Dativo de interés (A2) 3) Complemento mixto (A2) 4) Estructura de la oración simple (A2) 5) Conjugación del verbo <i>dormir</i> del indicativo y subjuntivo (B1)
Unidad 6	1) Uso del artículo definido (A2) 2) Diferencia entre el pretérito indefinido y el imperfecto (A2) 3) Función adjetival del participio pasivo (B1) 4) Uso del gerundio (B1)
Unidad 7	1) Pronombres personales en dativo de interés en las oraciones de pasiva refleja (B1) 2) Diferencias entre el gerundio y el participio pasivo (B1) 3) verbos de percepción + infinitivo (B1) 4) Conjugación del verbo <i>caer</i> del indicativo y subjuntivo (B1)
Unidad 8	1) Oración compuesta de coordinación (A2) 2) Oración enfática (B1) 3) Resumen de los pronombres de diversas índoles (B1) 4) Conjugación de los verbos irregulares <i>llover</i> y <i>remover</i> (B1)
Unidad 9	1) Futuro imperfecto del indicativo: conjugaciones y usos (B1) 2) Verbos pronominales (B1) 3) Verbos recíprocos (B1) 4) La partícula <i>se</i> (B1)
Unidad 10	1) Futuro imperfecto del indicativo: <i>ir a + inf.</i> (A2) 2) Oración compuesta de subordinación (A2) 3) Perífrasis verbal <i>ir + gerundio</i> (A2) 4) Partícula <i>lo</i> (A2)
Unidad 11	1) Pretérito perfecto del indicativo: conjugaciones y usos (A2) 2) Numerales ordinales 1º-10º (A2) 3) Oración subordinada consecutiva: <i>tan(to)...que</i> (B2) 4) Usos del adverbio <i>nunca</i> (A2) 5) Conjugación de los verbos irregulares <i>andar, desconcertar, nacer y reforzar</i> del

	indicativo y subjuntivo (B1)
Unidad 12	1) Diferencias entre el pretérito perfecto del indicativo y el pretérito indefinido (B1) 2) Numerales ordinales 11º-1000º (B1) 3) Numerales colectivos: <i>decena, docena, quincena...</i> (A2)
Unidad 13	1) Pretérito pluscuamperfecto del indicativo: conjugaciones y usos (B1) 2) Diminutivo (A2) 3) Voz pasiva (B1)
Unidad 14	1) Condicional simple (B1) 2) Conjugación de los verbos irregulares en condicional simple (B1) 3) Aspecto verbal: perfectivo e imperfectivo (A2/B1)
Unidad 15	1) Pronombre relativos <i>quien/quienes</i> (A1/A2) 2) El infinitivo (A1/A2) 3) Resumen de usos del gerundio: tiempo, modo y condición (B1) 4) Función deíctica de algunos elementos oracionales: pronombres y sinónimos, palabras afines y otros recursos (A2/B1) 5) Función generalizadora del artículo definido singular (A2)
Unidad 16	1) Resumen de los usos del presente del subjuntivo (B1) 2) El futuro imperfecto del indicativo usado para expresar incertidumbre o probabilidad (B1)
Libro 3	
Unidad 1	1) Pretérito imperfecto del subjuntivo: conjugaciones y usos (B2) 2) Oración media: oración reflexiva y oración pasiva refleja (B1) 3) Complemento mixto: <i>ir + adj.</i> o <i>p.p.</i> (B1)
Unidad 2	1) Pretérito imperfecto del subjuntivo (B2) 2) Pretérito imperfecto de subjuntivo en oraciones precedidas por <i>como si</i> (B2) 3) Pronombres reflexivos en ablativo <i>para sí, consigo mismo</i> (C1) 4) pronombre relativo <i>el, la, lo, los, las, cual, cuales</i> (B1) 5) Conjugación del verbo irregular <i>valer</i> (B1)
Unidad 3	1) Pretérito imperfecto del subjuntivo y condicional simple en oraciones condicionales (B2) 2) Grado superlativo relativo del adjetivo (B1) 3) el gerundio que expresa causa (C1)
Unidad 4	1) Oración desiderativa precedida de <i>si</i> (B2) 2) Imperfecto de conato (B1) 3) Numerales fraccionarios (B2)
Unidad 5	1) Pronombre relativo <i>el (la, los, las) que, el (la, los las) cual(es)</i> (C1) 2) Función deíctica del artículo (B2) 3) Resumen de los usos del participio pasivo (B2)
Unidad 6	1) Oración concesiva con subjuntivo (B2) 2) Sustantivación del adjetivo mediante el artículo neutro <i>lo</i> (B2) 3) Usos de la preposición <i>sin</i> (B1)
Unidad 7	1) Algunos usos del condicional simple (B2) 2) Uso del subjuntivo en algunas oraciones subordinadas (B2) 3) Usos de algunas preposiciones: <i>bajo, según, sin, sobre, tras</i> (B1)

Unidad 8	1) Pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo y condicional compuesto (B2) 2) Pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo y condicional compuesto en oración condicional (B2) 3) Pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo en oraciones subordinadas precedidas por <i>como si</i> (C1) 4) El grado superlativo absoluto del adjetivo <i>muy, -ísimo</i> (B2)
Unidad 9	1) Valor temporal del pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo (B2) 2) Usos del adjetivo relativo <i>cuyo</i> (C1) 3) Participio pasivo en construcción conjunta y absoluta (B2)
Unidad 10	1) subjuntivo que expresa cierto futuro o indeterminación en oraciones subordinadas adjetivas (B2) 2) Infinitivo compuesto (B2) 3) Formación de palabras (B2)
Unidad 11	1) Conjugación del futuro perfecto del indicativo (B2) 2) Usos del futuro perfecto del indicativo (B2) 3) Pronombre relativo <i>que</i> precedido por preposiciones (B2)
Unidad 12	1) Uso del futuro perfecto del indicativo (B2) 2) Usos de <i>lo que</i> (B2) 3) Formación de palabras (B2)
Unidad 13	1) Pretérito perfecto del subjuntivo (B2) 2) Formación de palabras (B2)
Unidad 14	1) Tiempos simples y compuestos (B2) 2) Tiempos imperfectos y perfectos (B2) 3) Perífrasis verbales de duración: <i>estar/ir/venir/llevar/seguir/andar + gerundio</i> (B2)
Unidad 15	1) Verbos modales con infinitivo compuesto (B2) 2) <i>Cualquiera/cualquier +n.</i> como antecedente de una oración subordinada adjetiva (B2) 3) Grado superlativo relativo de los adjetivos <i>grande, pequeño, bueno, malo, superior e inferior</i> (B1) 4) Sinónimos (B1) 5) Conjugación del verbo irregular <i>cabere</i> (B2)
Unidad 16	1) <i>Ser</i> y <i>estar</i> en tiempos perfectos e imperfectos (B2) 2) <i>Hacer</i> como verbo causativo (B2) 3) Antónimos (B1)
Libro 4	
Unidad 1	1) Estructura interna de las palabras (B2) 2) Polisemia (B2) 3) Genitivo apositivo (B2) 4) Variante de oración impersonal: <i>uno/a</i> (C1)
Unidad 2	1) Diferenciación entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto (B2) 2) Palabras de la misma familia (B2) 3) Sustantivo/adjetivos gentilicios (B2)
Unidad 3	1) Construcción conjuntiva disyuntiva/distributiva: <i>sea...sea...</i> (B2) 2) Construcción conjuntiva distributiva ascendente: <i>no solo...sino que...</i> (B2) 3) Construcción conjuntiva ponderativa: <i>no otra cosa sino/que...(más...que)</i> (B2)

Unidad 4	1) Formas marcadas y no marcadas (B2) 2) Verbos transitivos, intransitivos y pronominales (B2) 3) Oración elíptica (B2)
Unidad 5	1) Notable diferencia entre las estructuras sintácticas del chino y del español (B2) 2) Función sintáctica de las concordancias (B2) 3) Tiempos verbales perfectos e imperfectos (B2)
Unidad 6	1) Tematización del complemento directo (B2) 2) Partícula <i>lo</i> (B2) 3) Estilo indirecto libre (B2)
Unidad 7	1) Fenómenos fonéticos en el lenguaje popular y regional (B2) 2) Verbos pronominales incoativos: <i>hacerse</i> , <i>ponerse</i> y <i>volverse</i> (B2) 3) Nociones elementales sobre la versificación en español (B2)
Unidad 8	1) Un uso de la preposición <i>por</i> (B2) 2) Recursos para evitar la repetición (B2) 3) Metáfora: los tropos (C1)
Unidad 9	1) Locución prepositiva <i>prep. + n. + prep.: en busca de</i> (B2) 2) Variantes de conjunciones concesivas (B2) 3) Diferencia entre <i>país</i> , <i>nación</i> , <i>estado</i> (B1)
Unidad 10	1) Adverbio relativo <i>donde</i> , con y sin antecedente, en oración especificativa y explicativa (B1) 2) Adverbio relativo <i>como</i> (B1) 3) Función anafórica de los pronombres demostrativos en retórica (C1)
Unidad 11	1) Resumen de usos del condicional simple (B2) 2) Los relativos <i>que</i> , <i>quien</i> , <i>como</i> , etc. con infinitivo (B2)
Unidad 12	1) Construcciones preposicionales (B2) 2) Variante de la coordinación disyuntiva <i>sea...o...</i> (B2)
Unidad 13	1) Pronombre relativo <i>el cual</i> , <i>la cual</i> , <i>los cuales</i> , <i>las cuales</i> (C1) 2) Construcciones con el infinitivo (B2)
Unidad 14	1) Oración subordinada complementaria de sustantivo (B2) 2) Funciones sintácticas de las preposiciones (B2)
Unidad 15	1) Oración subordinada complementaria de sustantivo <i>el hecho el que...</i> (B2) 2) Resumen de usos del modo subjuntivo (B2)
Unidad 16	1) Significado activo y pasivo (B2) 2) Cohesión textual (B2)
Libro 5	
Unidad 1	1) Oración impersonal (C1) 2) La partícula multifuncional <i>se</i> (C1) 3) Conjunciones restrictivas (correctivas) (C1)
Unidad 2	1) Uso del subjuntivo (C1) 2) Uso de “adverbio terminado en -mente + adj.” (C1)
Unidad 3	Algo referente al lenguaje (C1)

Unidad 4	1) Contraste entre la presencia y la ausencia de <i>el, los, la, las</i> (C1) 2) Función clasificadora y enfática de la forma <i>un/una</i> (C1)
Unidad 5	Valores idiomáticos de las preposiciones (C1)
Unidad 6	1) Dos casos del uso del modo subjuntivo (C1) 2) Los numerales fraccionarios (B2) 3) El porcentaje (B2)
Unidad 7	Uso del condicional simple (C1)
Unidad 8	Uso del subjuntivo en oraciones de suposición y consecutiva (C1)
Unidad 9	Concordancia de tiempo: el uso hipotético del condicional simple (C1)
Unidad 10	Uso del pretérito perfecto (C1)
Unidad 11	Significado de algunos prefijos (C1)
Unidad 12	Gerundio compuesto (C1)
Unidad 13	Repaso de la oración unipersonal (C1)
Unidad 14	Repaso de los usos del condicional simple (C1)
Unidad 15	Artículo neutro <i>lo</i> (C1)
Unidad 16	Las interjecciones (C1)

Anexo VII. Instrumento para la coevaluación y Evaluación de la propuesta y de la práctica docente

Instrumento para la coevaluación			
Indicaciones: Marca con una X la opción que describa cómo tu compañero de equipo llevó a cabo las actividades durante el trabajo.			
Nombre y Apellido:			
Aspectos	Niveles		
	Siempre	A veces	Pocas veces
Colabora activamente en la deliberación y consenso del equipo.			
Cumple con diligencia las tareas y comisiones asignadas.			
Se involucra plenamente en todas las actividades llevadas a cabo por el grupo.			
Brinda apoyo a los compañeros necesitados.			
Contribuye a la presentación del producto final.			

Evaluación de la propuesta y de la práctica docente					
(1 como mínimo y 5 como máximo)					
Criterios de evaluación	5	4	3	2	1
Actitud del docente					
El docente ha mantenido una actitud receptiva hacia rectificaciones, correcciones y recomendaciones sugeridas.					
El docente ha mantenido una comunicación continua con los estudiantes, fomentando su participación activa y solicitando retroalimentación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
El docente muestra respeto hacia los estudiantes, preservando su autoestima y tratándolos equitativamente.					

Las tutorías se han realizado de manera regular y semanal según lo programado.					
Contenido de enseñanza					
La enseñanza se caracteriza por su organización eficiente y centrada, con una presentación informativa que profundiza en los conceptos difíciles.					
Las actividades presenciales han demostrado ser eficaces al abordar las necesidades de mejora lingüística.					
Las actividades extraescolares propuestas han reforzado los contenidos impartidos en clase.					
El docente ha proporcionado directrices para el empleo eficaz de recursos lexicográficos y bibliográficos, tanto en formato impreso como electrónico.					
Métodos de enseñanza					
El docente presenta una exposición ordenada de los conocimientos, aprovechando eficazmente los recursos didácticos para potenciar tanto la enseñanza como el aprendizaje.					
Las clases se desarrollan con una dicción clara y dinámica.					
El docente es capaz de estimular el interés de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, guiándolos hacia estrategias efectivas de participación, promoviendo la colaboración y el espíritu de investigación.					
Los métodos de enseñanza se caracterizan por su flexibilidad.					
Efecto de la enseñanza					
El entorno del aula es dinámico y atractivo.					
Los contenidos enseñados en clase se pueden comprender de manera fundamental.					
El curso ha suscitado un creciente interés, contribuyendo a la expansión de horizontes y al enriquecimiento de conocimientos.					
En su totalidad, la tutoría ha sido positiva.					

Anexo VIII. Muestra de respuestas al cuestionario dirigido al profesorado

Encuesta sobre el uso de recursos fílmicos y televisivos en la enseñanza de ELE

1. ¿En qué colegio o universidad trabaja usted?*

Universidad de Anhui ✓

500

2. ¿A qué grupo de edad pertenece usted?*

Elección simple

A. Menos de 30 años

B. Entre 30 y 40 años ✓

C. Entre 40 y 50 años

D. Entre 50 y 60 años

E. Otros (especificar)

3. ¿En qué curso escolar imparte usted?*

Elección múltiple

A. Primer curso académico ✓

B. Segundo curso académico ✓

C. Tercer curso académico ✓

D. Cuarto curso académico

4. ¿Ofrece su universidad cursos de español relacionados con los recursos fílmicos y televisivos?*

Elección simple

A. Sí ✓

B. No

<https://my.surveio.com/ATX4F6V007J7S9K4U4A9/results/individual>

10/11/2023 19:30
Page 1 sur 4

5. ¿Utiliza habitualmente recursos filmicos y televisivos en su docencia?*

Elección simple

A. Muy a menudo

B. Regular

C. Muy pocas veces



D. Nunca

6. ¿Cuáles son, en su opinión, las ventajas del uso de recursos cinematográficos y televisivos en la enseñanza de ELE?*

Elección múltiple

A. No hay ninguna ventaja.

B. Mejora de las competencias lingüísticas de los alumnos

C. Exposición a acentos y dialectos



D. Inmersión en la cultura hispanohablante



E. Estimulo del interés de los alumnos por aprendizaje



F. Otros (especificar)

7. ¿En qué aspectos suele utilizar recursos filmicos y televisivos a la hora de su enseñanza?*

Elección múltiple

A. Comprensión oral



B. Expresión oral



C. Comprensión escrita

D. Expresión escrita

E. Léxico

F. Gramática

G. Conocimiento sociocultural



H. Otros (especificar)

8. En su opinión, ¿cuál es el tiempo adecuado para utilizar recursos filmicos y televisivos en una clase de 90 minutos?*

Elección simple

A. 90 minutos

B. Unos 60 minutos

C. Unos 45 minutos

D. Unos 30 minutos ✓

E. Otros (especificar)

9. ¿Qué método de enseñanza le parece más apropiado para una clase con recursos filmicos y televisivos?*

Elección simple

A. Método tradicional

B. La metodología de componente y base estructural (Pj. El método audio-oral o el método estructuro-global-audiovisual)

C. C. Métodos orientados hacia la comunicación (Pj. El método comunicativo, el método natural o el método por tareas) ✓

D. Método integral

E. No estoy muy familiarizado/a con estas metodologías pedagógicas.

F. Otros (especificar)

10. En su opinión, ¿qué tipo de evaluación sería conveniente para examinar los resultados de aprendizaje de los alumnos en un curso con recursos fílmicos y televisivos?*

Elección simple

A. Examen oral

B. Examen por escrito

C. Prueba de comprensión oral

D. Prueba de comprensión lectora

E. Prueba integrada de comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita ✓

F. Otros (especificar)

Anexo IX. Muestra de respuestas al cuestionario dirigido al alumnado

关于影视资源在西班牙语教学中的应用调查

1. 你是哪所大学的学生？ *

平顶山学院

500

2. 你目前是几年级的学生？ *

单选题

A. 大一

B. 大二

C. 大三

D. 大四

3. 你比较偏向于以下面哪种形式来学习西班牙语？ *

多选题

A. 阅读西语文学作品

B. 观看西语影视节目

C. 听力练习

D. 口语练习

E. 阅读练习

F. 写作练习

G. 语法练习

H. 词汇背诵

I. 其他（需详细说明）

4. 你对老师在课堂上使用影视资源持什么样的态度？ *

单选题

A. 不喜欢，占用了课堂时间，减少了对语言基础知识进行训练的机会。

B. 一般，有没有都行。

C. 很喜欢，教学更直观、更形象，课堂更有趣了。

D. 其他（需详细说明）

https://my.surveio.com/A6D0R8U1L1U7T4B6H5D4/results/#individual

17/11/2023 18:47
Page 1 sur 3

5. 你认为在西语课堂中使用影视资源，老师哪方面的教学设计比较重要?*

多选题

- ☒ A. 背景介绍
- ☒ B. 对白中的词汇句型讲解
- ☐ C. 暂停画面进行故事解说
- ☐ D. 跟读模仿
- ☐ E. 影视评论
- ☐ F. 其他（需详细说明）

6. 你平时在西班牙语学习中会使用影视资源吗？ *

单选题

- ☐ A. 从不
- ☒ B. 很少
- ☐ C. 一般
- ☐ D. 经常

7. 你一般在学习哪方面知识的时候会使用影视资源？ *

多选题

- ☒ A. 听力
- ☒ B. 口语
- ☐ C. 阅读理解
- ☐ D. 写作
- ☐ E. 词汇
- ☐ F. 语法
- ☐ G. 社会文化知识
- ☐ H. 其他（需详细说明）

8. 你会因为看过一部电影或电视剧而有兴趣阅读其文学作品原著吗? *

单选题

A. 会



B. 不会

C. 其他 (需详细说明)

9. 你认为影视改编作品是否有助于你更好地理解文学作品本身? *

单选题

A. 是



B. 不是

C. 其他 (需详细说明)