

UNIVERSIDAD DE GRANADA



TESIS DOCTORAL

**EVALUACIÓN DE UN PLAN DE ENSEÑANZA BASADO EN EL
CINE DE PEDRO ALMODÓVAR PARA DESARROLLAR LAS
COMPETENCIAS COMUNICATIVA E INTERCULTURAL EN
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SINOHABLANTES DE ELE**

Doctoranda: Jinzhu Qu
Director: Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda
Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
Didáctica de las Lenguas y sus Literaturas

Granada, 2025

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Jinzhu Qu
ISBN: 978-84-1195-907-0
URI: <https://hdl.handle.net/10481/108578>

El doctorando / The *doctoral candidate* [**Jinzhu Qu**] y los directores de la tesis / and the thesis supervisor/s: [**Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda**]

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

/

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor/s and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

Lugar y fecha / Place and date:

Director/es de la Tesis / *Thesis supervisor/s*;

Doctorando / *Doctoral candidate*:

Firma / Signed

Firma / Signed

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	I
RESUMEN	II
ABSTRACT.....	II
LISTA DE TABLAS, FIGURAS E IMÁGENES	IV
INTRODUCCIÓN	1
HIPÓTESIS Y JUSTIFICACIÓN	3
OBJETIVOS.....	4
1. PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN CHINA.....	5
1.1. EL SISTEMA EDUCATIVO CHINO.....	6
1.2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN LA ETAPA PREUNIVERSITARIA	15
1.3. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA (GFH)	22
1.3.1. Plan de estudios.....	24
1.3.2. Métodos de enseñanza	32
1.3.3. Libros de texto	36
1.3.4. Exámenes de español como especialidad	63
1.3.4.1. Examen de Español como Especialidad de Nivel 4 (EEE-4)	64
1.3.4.2. Examen de Español como Especialidad de Nivel 8 (EEE-8)	67
1.4. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO SINOHABLANTE EN LAS CLASES COMUNICATIVAS DE ELE Y SU MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR ESPAÑOL COMO ESPECIALIDAD UNIVERSITARIA	70
2. LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LENGUAS EXTRANJERAS	75
2.1. DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ...	77
2.2. MODELOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	79

2.2.1.	Modelo de Canale y Swain (1980).....	81
2.2.2.	Modelo de Bachman (1990).....	84
2.2.3.	Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)	88
2.2.4.	Modelo del MCER (2002)	90
2.2.5.	Modelo de Estándares Chinos de Habilidad en el Idioma Inglés (2018).....	104
2.3.	LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS.....	106
2.4.	EXÁMENES COMO INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	112
2.4.1.	Exámenes de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)	113
2.4.2.	Exámenes del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)	121
3.	LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	125
3.1.	LA CULTURA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	127
3.1.1.	Breve introducción del concepto de “cultura” en Europa y China	127
3.1.2.	Tipos de cultura.....	130
3.1.3.	La lengua y la cultura.....	134
3.2.	COMPETENCIA INTERCULTURAL	137
3.2.1.	Competencia sociolingüística, competencia sociocultural y competencia social.....	138
3.2.2.	De la competencia comunicativa a la competencia intercultural.....	145
3.2.3.	Breve historia del concepto de competencia intercultural en Occidente y China.....	148
3.2.4.	Competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural.....	153
3.3.	MODELOS DE COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	155
3.3.1.	Modelo de Chen y Starosta (1996)	156
3.3.2.	Modelo de Byram (1997).....	159
3.3.3.	Modelo de Dai y Chen (2015)	165
3.4.	TRATAMIENTO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (2002), EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (2012) Y LA GUÍA DIDÁCTICA PARA EL GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS (2022)	168

3.4.1.	El tratamiento de la competencia intercultural en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002)	169
3.4.2.	El tratamiento de la competencia intercultural en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2012)	172
3.4.3.	El tratamiento de la competencia intercultural en la Guía Didáctica para el Grado en Lengua y Literatura Españolas (2022)	175
3.5.	DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	177
3.5.1.	Procesos de adquisición de la competencia intercultural.....	177
3.5.2.	Propuestas para el desarrollo de la competencia intercultural	182
3.5.3.	Tipología de actividades para el aprendizaje intercultural	184
3.6.	LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	191
4.	EL CINE DE PEDRO ALMODÓVAR Y SU USO EN EL AULA DE ELE	196
4.1.	EL USO DEL CINE COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	197
4.1.1.	Ventajas y desafíos	197
4.1.2.	El papel del cine en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y la Guía Didáctica para el Grado en Lengua y Literatura Españolas (GDGLLE)	201
4.1.3.	El papel del profesor y del alumnado	205
4.1.4.	Criterios de selección.....	206
4.1.5.	Tipología de actividades	210
4.2.	EL CINE DE PEDRO ALMODÓVAR	218
4.2.1.	Panorama de la filmografía de Pedro Almodóvar.....	218
4.2.2.	Características del cine de Pedro Almodóvar: estilo almodovariano	221
4.2.3.	La cultura española en las películas de Pedro Almodóvar	223
4.3.	PROPUESTAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LAS PELÍCULAS DE PEDRO ALMODÓVAR.....	224

4.4.	PROPUESTA DIDÁCTICA PROPIA BASADA EN EL CINE DE PEDRO ALMODÓVAR: <i>¿QUÉ HE HECHO YO PARA MERECER ESTO!!</i> , <i>HABLE CON ELLA Y VOLVER</i>	228
4.4.1.	Sesión 1: ¿Qué he hecho yo para merecer esto!!	229
4.4.2.	Sesión 2: Hable con ella.....	243
4.4.3.	Sesión 3: Volver.....	260
5.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	274
5.1.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	275
5.2.	MUESTRA Y MUESTREO	275
5.3.	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.....	277
5.4.	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS	285
5.5.	PROCEDIMIENTOS	288
6.	RESULTADOS.....	294
6.1.	RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LOS TESTS ESTANDARIZADOS	295
6.1.1.	Análisis de los resultados de S5, EIE y EIO en el pretest y el postest.....	296
6.1.1.1.	Análisis global de los resultados de S5, EIE y EIO en el pretest y el postest	297
6.1.1.2.	Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de S5, EIE y EIO.....	302
6.1.1.3.	Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de S5, EIE y EIO	307
6.1.2.	Análisis de los resultados de las Tareas de EIE en el pretest y el postest.....	312
6.1.2.1.	Análisis global de los resultados de las Tareas de EIE en el pretest y el postest	313
6.1.2.2.	Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de las Tareas de EIE en el pretest y el postest	317
6.1.2.3.	Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de las Tareas de EIE en el pretest y el postest	321
6.1.3.	Análisis de los resultados de las Categorías de EIE en el pretest y el postest	323
6.1.3.1.	Análisis global de los resultados de las Categorías de EIE en el pretest y el postest.....	324
6.1.3.2.	Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de las Categorías de EIE en el pretest y el postest.....	328
6.1.3.3.	Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de las Categorías de EIE en el pretest y el postest.....	334

6.1.4.	Análisis de los resultados de las Tareas de EIO en el pretest y el postest	339
6.1.4.1.	Análisis global de los resultados de las Tareas de EIO en el pretest y el postest.....	340
6.1.4.2.	Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de las Tareas de EIO en el pretest y el postest	346
6.1.4.3.	Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de las Tareas de EIO en el pretest y el postest	353
6.1.5.	Análisis de los resultados de las Categorías de EIO en el pretest y el postest.....	360
6.1.5.1.	Análisis global de los resultados de las Categorías de EIO en el pretest y el postest	361
6.1.5.2.	Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de las Categorías de EIO en el pretest y el postest.....	364
6.1.5.3.	Análisis segmentados basados en niveles de los resultados de las Categorías de EIO en el pretest y el postest.....	367
6.2.	RESULTADOS CUALITATIVOS DE LAS DISCUSIONES EN GRUPO	370
6.2.1.	Resultados cualitativos de la discusión en grupo del Grupo 1.....	370
6.2.2.	Resultados cualitativos de la discusión en grupo del Grupo 2.....	395
6.2.3.	Resultados cualitativos de la discusión en grupo del Grupo 3.....	416
6.2.4.	Resultados cualitativos de la discusión en grupo del Grupo 4.....	435
6.2.5.	Resultados cualitativos de la discusión en grupo del Grupo 5.....	454
6.3.	RESULTADOS CUALITATIVOS DE LAS VALORACIONES Y OBSERVACIONES DEL ALUMNADO.....	474
6.3.1.	Las valoraciones y observaciones sobre la sesión 1	474
6.3.2.	Las valoraciones y observaciones sobre la sesión 2	478
6.3.3.	Las valoraciones y observaciones sobre la sesión 3	481
7.	DISCUSIONES.....	484
7.1.	DISCUSIONES DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LOS TESTS ESTANDARIZADOS.....	485
7.1.1.	Discusiones de los resultados cuantitativos basados en el enfoque global.....	485
7.1.2.	Discusiones de los resultados cuantitativos basados en el enfoque por grupo	494
7.1.3.	Discusiones de los resultados cuantitativos basados en el enfoque por nivel.....	498

7.2.	DISCUSIONES DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS DE LAS DISCUSIONES EN GRUPO 503	
7.2.1.	Discusiones de los resultados cualitativos basados en el enfoque global.....	504
7.2.2.	Discusiones de los resultados cualitativos basados en categorías	513
7.3.	DISCUSIONES DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS DE LAS EVALUACIONES Y OBSERVACIONES DEL ALUMNADO	520
7.4.	DISCUSIONES INTEGRADAS DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS	527
8.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO	531
	CONCLUSIONES	533
	FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	537
	REFERENCIAS.....	539
	ANEXOS.....	565

AGRADECIMIENTOS

En el momento de escribir este texto, personas a 8,788 kilómetros de distancia se reúnen para celebrar el Año Nuevo Chino. Quería expresar mi más profundo agradecimiento a mi tierra natal y a los antepasados que lucharon para lograr la paz en la que vivo hoy. Gracias a vuestros esfuerzos y sacrificios, hoy tengo la oportunidad de ser una mensajera de la difusión intercultural.

A mi familia, por darme su apoyo y ánimo desinteresado e incondicional. A mi padre, cuidadoso y confiable, y a mi madre, romántica y optimista, por brindarme un amor infinito, tolerancia y comprensión. A mi abuela paterna, por su dedicación total y cuidado atento durante mi infancia, y a mi abuela materna, por enseñarme la importancia de estudiar con seriedad y desarrollar la capacidad de pensar de manera independiente. A mi tío y mis tías, por asumir toda la responsabilidad de cuidar a los mayores, permitiéndome estudiar en España con total dedicación.

A la Asociación del Español de la Universidad de Jilin, a los dos presidentes y a todos los estudiantes, por su participación y confianza.

A mis amigos fieles, por siempre estar a mi lado pese a la distancia, y a mi pareja, cuya ausencia me permitió concentrarme plenamente en mis estudios.

Por último, y lo más importante, estoy profundamente agradecida con mi director de esta tesis y mentor de vida – Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda – por enseñarme, predicando con el ejemplo, a ser rigurosa y perseverante en la academia y en el trabajo, y por proporcionarme un flujo constante de apoyo emocional. Nunca ha desestimado mis ideas, por más ingenuas que fueran, y siempre ha estado allí para ayudarme a superar los obstáculos y alentarme a seguir adelante cada vez que me enfrento a un desafío.

Gracias a todos los que me han acompañado en este viaje. A lo largo del camino, mis ansiedades y confusiones fueron tan numerosas como las estrellas en el cielo, pero ellos han sido mi sol. Cuando sale el sol, las estrellas desaparecen.

RESUMEN

En el contexto universitario chino, se ha identificado una deficiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), caracterizada por un énfasis excesivo en la competencia lingüística del alumnado, lo cual conduce a una preparación insuficiente en competencias comunicativa e intercultural al momento de graduarse. Este estudio evalúa un plan de enseñanza basado en el cine de Pedro Almodóvar para fortalecer estas competencias en estudiantes universitarios sinohablantes. A través de un enfoque mixto, se examinan los cambios en las competencias comunicativa e intercultural a lo largo de la implementación del plan, utilizando tests estandarizados de modalidad S5 de SIELE y análisis de discusiones en grupo. El análisis cuantitativo se realizó con SPSS versión 27.0.1.0, mientras que el análisis cualitativo se realizó mediante categorías teóricamente fundamentadas, las cuales fueron ajustadas para adaptarse a nuestras necesidades específicas. Los resultados indican que, aunque los estudiantes valoraron positivamente el método de enseñanza y mejoraron en su competencia comunicativa, una minoría no logró avances en competencia intercultural, debido principalmente a factores como el insuficiente apoyo e interacción grupal, intervenciones tardías del docente, dependencia frecuente del chino, y un interés y una adaptabilidad variables hacia los temas socioculturales abordados. Este estudio contribuye a la comprensión de la respuesta de estudiantes sinohablantes a métodos de enseñanza que integran cine, comunicación e interculturalidad, ofreciendo experiencias didácticas valiosas para futuras investigaciones en este ámbito.

***Palabras clave:** alumnado sinohablante, competencia comunicativa, competencia intercultural, cine en la educación, enseñanza de español como lengua extranjera, Pedro Almodóvar*

ABSTRACT

In the Chinese university context, a deficiency in teaching Spanish as a foreign language (SFL) has been identified, characterized by an excessive emphasis on students'

linguistic competence, which leads to insufficient preparation in communicative and intercultural competences upon graduation. This study evaluates a teaching plan based on the films of Pedro Almodóvar to strengthen these competences in Chinese-speaking university students. Through a mixed-method approach, changes in communicative and intercultural skills are examined before and after the implementation of the plan, using standardized SIELE S5 modality tests and group discussion analysis. The quantitative analysis was performed with SPSS version 27.0.1.0, while the qualitative analysis was carried out through theoretically grounded categories, which were properly adjusted to suit our specific needs. The results indicate that, although students positively valued the teaching method and improved in their communicative competence, a minority did not achieve progress in intercultural competence, mainly due to factors such as insufficient group support and interaction, late interventions by the teacher, frequent reliance on Chinese, and variable interest and adaptability towards the sociocultural topics addressed. This study contributes to the understanding of Chinese-speaking students' responses to teaching methods that integrate film, communication and interculturality, offering valuable didactic experiences for future research in this field.

Keywords: *Chinese-speaking students, communicative competence, intercultural competence, film in education, teaching Spanish as a foreign language, Pedro Almodóvar.*

LISTA DE TABLAS, FIGURAS E IMÁGENES

Lista de tablas

Tabla 1	Sistema educativo chino	6
Tabla 2	Disposición de las asignaturas nacionales en la educación obligatoria (currículo 6+3).....	9
Tabla 3	Disposición de las asignaturas y sus créditos en el bachillerato ordinario	12
Tabla 4	Cantidad de escuelas privadas en cada etapa educativa y su proporción en 2022.....	14
Tabla 5	Estructura de la enseñanza de ELE en la educación secundaria	17
Tabla 6	Escala descriptiva de los niveles académicos de español en la educación secundaria	19
Tabla 7	Cualidades, conocimientos y competencias clave para los alumnos del Grado en Filología Hispánica.....	26
Tabla 8	Lista de asignaturas de referencia para cada línea de investigación del Grado en Filología Hispánica.....	28
Tabla 9	Distribución de las asignaturas del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Jilin	29
Tabla 10	Funciones Comunicativas de cada unidad de Español Moderno I	57
Tabla 11	Funciones Comunicativas de cada unidad de Español Moderno II	57
Tabla 12	Funciones Comunicativas de cada unidad de Español Moderno III.....	58
Tabla 13	Contenidos Socioculturales de cada unidad de Español Moderno I.....	59
Tabla 14	Contenidos Socioculturales de cada unidad de Español Moderno II.....	60
Tabla 15	Contenidos Socioculturales de cada unidad de Español Moderno III	60
Tabla 16	Contenidos Socioculturales de cada unidad de Español Moderno IV	61
Tabla 17	Materiales didácticos utilizados en las asignaturas impartidas por profesores chinos	62
Tabla 18	Estructura del EEE-4 de 2023	65
Tabla 19	Estructura del EEE-8 de 2023	68
Tabla 20	Componentes de microfunciones, macrofunciones y esquemas de interacción	102
Tabla 21	Actividades comunicativas de expresión, comprensión, interacción y mediación.....	110
Tabla 22	Estructura de la prueba de expresión e interacción escritas de DELE B1	115
Tabla 23	Estructura de la prueba de expresión e interacción orales de DELE B1	116
Tabla 24	Estructura de la prueba de expresión e interacción escritas de DELE B2	117
Tabla 25	Estructura de la prueba de expresión e interacción orales de DELE B2	118
Tabla 26	Estructura de la prueba de expresión, mediación e interacción escritas de DELE C1	119
Tabla 27	Estructura de la prueba de expresión, mediación e interacción orales de DELE C1	120
Tabla 28	Modalidades del examen SIELE.....	122

Tabla 29	Características de la prueba de expresión e interacción escritas de SIELE	123
Tabla 30	Características de la prueba de expresión e interacción orales de SIELE	124
Tabla 31	Contenidos destacados en competencia sociocultural y competencia existencial (social) en el MCER	141
Tabla 32	Definiciones de competencia lingüística, sociolingüística y discursiva de Ek y de Byram	163
Tabla 33	Elementos de la competencia intercultural propuestos por Byram e incorporados en el MCER	164
Tabla 34	Factores individuales relacionados con el desarrollo de la personalidad intercultural.....	171
Tabla 35	Componentes de la competencia intercultural que puede desarrollar el alumnado en cada asignatura.	176
Tabla 36	Procesos de enseñanza y aprendizaje de la interculturalidad de Denis y Matas (2002)	181
Tabla 37	Tipología de ejercicios para cada objetivo progresivo del aprendizaje intercultural.....	185
Tabla 38	Tipología y objetivos de actividades interculturales diseñadas por Peña y Gutiérrez (2003)	187
Tabla 39	Tipología y contenido de actividades interculturales diseñadas por Alarcón y Barros (2008)	190
Tabla 40	Ventajas y limitaciones de métodos comúnmente utilizados para evaluar la competencia intercultural.....	195
Tabla 41	Objetivo y contenido de la asignatura de “Práctica Audiovisual” establecidos por la GDGLLE	204
Tabla 42	Actividades antes del visionado propuestas por Crespo (2012)	213
Tabla 43	Actividades durante el visionado propuestas por Crespo (2012).....	214
Tabla 44	Actividades después del visionado propuestas por Crespo (2012).....	215
Tabla 45	Información sociodemográfica de los estudiantes participantes.....	277
Tabla 46	Planificación de la sesión 1.....	278
Tabla 47	Planificación de la sesión 2.....	279
Tabla 48	Planificación de la sesión 3.....	280
Tabla 49	Categorías y subcategorías del análisis cualitativo	286
Tabla 50	Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de S5, EIE y EIO en el pretest y el posttest	297
Tabla 51	Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de S5, EIE y EIO en el pretest y el posttest	298
Tabla 52	Resultados del análisis estadístico descriptivo de la frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de S5, EIE y EIO.....	300

Tabla 53 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de S5 de cada grupo en el pretest y el posttest.....	302
Tabla 54 Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de S5 de los grupos 1, 2, 4 y 5.....	303
Tabla 55 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de S5 del grupo 3	303
Tabla 56 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de EIE de cada grupo en el pretest y el posttest.....	304
Tabla 57 Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de EIE de todos los grupos	304
Tabla 58 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de EIO de cada grupo en el pretest y el posttest	305
Tabla 59 Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de EIO de los grupos 1, 3, 4 y 5.....	306
Tabla 60 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de EIO del grupo 2.....	306
Tabla 61 Niveles iniciales de S5, EIE y EIO de los estudiantes.....	307
Tabla 62 Clasificación de los estudiantes en niveles B1, B2 y C1 según S5, EIE y EIO.....	308
Tabla 63 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de S5 de cada nivel en el pretest y el posttest.....	309
Tabla 64 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de S5 de todos los niveles	309
Tabla 65 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de EIE de cada nivel en el pretest y el posttest	310
Tabla 66 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de EIE del nivel B2	310
Tabla 67 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de EIE de los niveles B1 y C1	311
Tabla 68 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de EIO de cada nivel en el pretest y el posttest.....	311
Tabla 69 Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de EIO de todos los niveles	312
Tabla 70 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de las Tareas de EIE en el pretest y el posttest	313
Tabla 71 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE.....	313
Tabla 72 Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE.....	314
Tabla 73 Resultados del análisis estadístico descriptivo de la frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de las Tareas de EIE.....	316

Tabla 74 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE de cada grupo en el pretest y el posttest.....	318
Tabla 75 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE de todos los grupos.....	318
Tabla 76 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE de cada grupo en el pretest y el posttest.....	319
Tabla 77 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE de los grupos 1, 3 y 4.....	320
Tabla 78 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE de los grupos 2 y 5.....	320
Tabla 79 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE de cada nivel en el pretest y el posttest	321
Tabla 80 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE de todos los niveles	322
Tabla 81 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE de cada nivel en el pretest y el posttest	322
Tabla 82 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE de los niveles B1 y C1	323
Tabla 83 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE del nivel B2	323
Tabla 84 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de las Categorías de EIE de los alumnos en el pretest y el posttest.....	324
Tabla 85 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de las Categorías de EIE	324
Tabla 86 Resultados del análisis estadístico descriptivo de la frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de las Categorías de EIE	327
Tabla 87 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría CT de EIE de cada grupo en el pretest y el posttest	329
Tabla 88 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría CT de EIE de los grupos 1 y 5.....	329
Tabla 89 Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de la Categoría CT de EIE de los grupos 2, 3 y 4.....	330
Tabla 90 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE de cada grupo en el pretest y el posttest	330
Tabla 91 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE de los grupos 1, 2 y 5	331
Tabla 92 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE de los grupos 3 y 4	331

Tabla 93 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría Corrección de EIE de cada grupo en el pretest y el posttest.....	332
Tabla 94 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría Corrección de EIE de los grupos 1, 3 y 5	332
Tabla 95 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría Corrección de EIE de los grupos 2 y 4	333
Tabla 96 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría Alcance de EIE de cada grupo en el pretest y el posttest	333
Tabla 97 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría Alcance de EIE de los grupos 1, 2, 3 y 4	334
Tabla 98 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría Alcance de EIE del grupo 5	334
Tabla 99 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría CT de EIE de cada nivel en el pretest y el posttest.....	335
Tabla 100 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría CT de EIE de los niveles B1 y C1	335
Tabla 101 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría CT de EIE del nivel B2.....	336
Tabla 102 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE de cada nivel en el pretest y el posttest.....	336
Tabla 103 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE de los niveles B1 y C1	337
Tabla 104 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE del nivel B2.....	337
Tabla 105 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría Corrección de EIE de cada nivel en el pretest y el posttest.....	338
Tabla 106 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría Corrección de EIE de todos los niveles.....	338
Tabla 107 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría Alcance de EIE de cada nivel en el pretest y el posttest.....	339
Tabla 108 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría Alcance de EIE de todos los niveles	339
Tabla 109 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de las Tareas de EIO en el pretest y el posttest.....	340
Tabla 110 Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de las Tareas de EIO	341

Tabla 111 Resultados del análisis estadístico descriptivo de la frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de las Tareas de EIO	344
Tabla 112 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO de cada grupo en el pretest y el posttest	346
Tabla 113 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO de los grupos 1, 2 y 5.....	347
Tabla 114 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO de los grupos 3 y 4.....	347
Tabla 115 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO de cada grupo en el pretest y el posttest	348
Tabla 116 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO de los grupos 1, 3, 4 y 5.....	348
Tabla 117 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO del grupo 2.....	349
Tabla 118 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 3 de EIO para cada grupo en el pretest y el posttest	350
Tabla 119 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 3 de EIO de todos los grupos.....	350
Tabla 120 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 4 de EIO para cada grupo en el pretest y el posttest	351
Tabla 121 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 4 de EIO de los grupos 1, 4 y 5.....	351
Tabla 122 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 4 de EIO de los grupos 2 y 3.....	352
Tabla 123 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO para cada grupo en el pretest y el posttest	352
Tabla 124 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO de los grupos 1, 3, 4 y 5.....	353
Tabla 125 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO del grupo 2.....	353
Tabla 126 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO para cada nivel en el pretest y el posttest.....	354
Tabla 127 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO de los niveles B1 y B2	354
Tabla 128 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO del nivel C1	355

Tabla 129 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO para cada nivel en el pretest y el posttest.....	355
Tabla 130 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO de los niveles B1 y C1	356
Tabla 131 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO del nivel B2.....	356
Tabla 132 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 3 de EIO para cada nivel en el pretest y el posttest.....	357
Tabla 133 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 3 de EIO de todos los niveles	357
Tabla 134 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 4 de EIO para cada nivel en el pretest y el posttest.....	358
Tabla 135 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 4 de EIO de todos los niveles	358
Tabla 136 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO para cada nivel en el pretest y el posttest.....	359
Tabla 137 Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO de todos los niveles.....	360
Tabla 138 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de las Categorías de EIO de los alumnos en el pretest y el posttest	361
Tabla 139 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de las Categorías de EIO	361
Tabla 140 Resultados del análisis estadístico descriptivo de la frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de las Categorías de EIO.....	363
Tabla 141 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría CT de EIO para cada grupo en el pretest y el posttest.....	364
Tabla 142 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría CT de EIO del grupo 1	365
Tabla 143 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría CT de EIO de los grupos 2, 3, 4 y 5.....	365
Tabla 144 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría UL de EIO para cada grupo en el pretest y el posttest.....	366
Tabla 145 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría UL de EIO de los grupos 1, 2 y 5	366
Tabla 146 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría UL de EIO de los grupos 3 y 4.....	367
Tabla 147 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría CT de EIO para cada nivel en el pretest y el posttest	368

Tabla 148 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría CT de EIO de los niveles B1 y B2	368
Tabla 149 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría CT de EIO del nivel C1	368
Tabla 150 Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría UL de EIO para cada nivel en el pretest y el posttest.....	369
Tabla 151 Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría UL de EIO de los niveles B1 y B2.....	369
Tabla 152 Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría UL de EIO del nivel C1	370
Tabla 153 Las valoraciones y observaciones del Grupo 1 sobre la sesión 1	474
Tabla 154 Las valoraciones y observaciones del Grupo 2 sobre la sesión 1	475
Tabla 155 Las valoraciones y observaciones del Grupo 3 sobre la sesión 1	475
Tabla 156 Las valoraciones y observaciones del Grupo 4 sobre la sesión 1	476
Tabla 157 Las valoraciones y observaciones del Grupo 5 sobre la sesión 1	477
Tabla 158 Las valoraciones y observaciones del Grupo 1 sobre la sesión 2	478
Tabla 159 Las valoraciones y observaciones del Grupo 2 sobre la sesión 2.	478
Tabla 160 Las valoraciones y observaciones del Grupo 3 sobre la sesión 2	479
Tabla 161 Las valoraciones y observaciones del Grupo 4 sobre la sesión 2	480
Tabla 162 Las valoraciones y observaciones del Grupo 5 sobre la sesión 2	480
Tabla 163 Las valoraciones y observaciones del Grupo 1 sobre la sesión 3	481
Tabla 164 Las valoraciones y observaciones del Grupo 2 sobre la sesión 3	482
Tabla 165 Las valoraciones y observaciones del Grupo 3 sobre la sesión 3	482
Tabla 166 Las valoraciones y observaciones del Grupo 4 sobre la sesión 3	483
Tabla 167 Las valoraciones y observaciones del Grupo 5 sobre la sesión 3	484

Lista de figuras

Figura 1 Evolución de la enseñanza de ELE en las universidades chinas.....	22
Figura 2 Módulos y sus componentes del Grado en Filología Hispánica	27
Figura 3 Comparación entre la competencia lingüística de Chomsky (1965) y la competencia comunicativa de Hymes (1972)	78
Figura 4 Modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y Canale (1983).....	82
Figura 5 Modelo de la competencia lingüística de Bachman (1990)	85
Figura 6 Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995).....	88

Figura 7 Las competencias comunicativas y sus componentes en el MCER (2002)	91
Figura 8 El marco de la habilidad lingüística de CSE	105
Figura 9 La “analogía del iceberg” en la teoría cultural de Weaver (1986)	131
Figura 10 Modelo de competencia intercultural de Chen y Starosta (1996)	156
Figura 11 Modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram.....	160
Figura 12 Modelo de competencia comunicativa intercultural de Dai y Chen (2015).....	165
Figura 13 Preguntas clave para profesores antes de planificar actividades basada en películas	211
Figura 14 Actividades y técnicas comunicativas para utilizar el cine en la enseñanza de lenguas extranjeras	212
Figura 15 Evolución de la competencia intercultural del Grupo 1	375
Figura 16 Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Ana	376
Figura 17 Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Ana.....	377
Figura 18 Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Ana	378
Figura 19 Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Ana	380
Figura 20 Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Benjamín	383
Figura 21 Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Benjamín.....	384
Figura 22 Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Benjamín	385
Figura 23 Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Benjamín.....	387
Figura 24 Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Nieve	389
Figura 25 Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Nieve.....	390
Figura 26 Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Nieve	391
Figura 27 Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Nieve.....	393
Figura 28 Evolución de la competencia intercultural del Grupo 2	395
Figura 29 Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Tamar	396
Figura 30 Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Tamar.....	397
Figura 31 Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Tamar.....	398
Figura 32 Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Tamar.....	400
Figura 33 Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Tatiana.....	402
Figura 34 Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Tatiana	403
Figura 35 Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Tatiana	404
Figura 36 Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Tatiana	406
Figura 37 Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Yaquelin	409

Figura 38	Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Yaquelín.....	410
Figura 39	Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Yaquelín	411
Figura 40	Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Yaquelín	413
Figura 41	Evolución de la competencia intercultural del Grupo 3	416
Figura 42	Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Elena.....	417
Figura 43	Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Elena	418
Figura 44	Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Elena.....	419
Figura 45	Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Elena	421
Figura 46	Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Latifa	423
Figura 47	Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Latifa.....	424
Figura 48	Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Latifa	425
Figura 49	Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Latifa.....	427
Figura 50	Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Lidia	429
Figura 51	Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Lidia.....	430
Figura 52	Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Lidia.....	431
Figura 53	Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Lidia.....	433
Figura 54	Evolución de la competencia intercultural del Grupo 4.....	435
Figura 55	Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Calipso.....	437
Figura 56	Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Calipso.....	438
Figura 57	Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Calipso.....	439
Figura 58	Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Calipso.....	441
Figura 59	Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Lola	443
Figura 60	Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Lola.....	444
Figura 61	Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Lola.....	445
Figura 62	Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Lola.....	446
Figura 63	Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Nebulosa.....	449
Figura 64	Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Nebulosa	450
Figura 65	Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Nebulosa.....	451
Figura 66	Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Nebulosa	452
Figura 67	Evolución de la competencia intercultural del Grupo 5	455
Figura 68	Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Cristina	456
Figura 69	Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Cristina.....	457

Figura 70	Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Cristina	458
Figura 71	Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Cristina	460
Figura 72	Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Lis.....	461
Figura 73	Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Lis	462
Figura 74	Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Lis.....	464
Figura 75	Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Lis	466
Figura 76	Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Susi.....	468
Figura 77	Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Susi	469
Figura 78	Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Susi	470
Figura 79	Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Susi	472

Tablas de imágenes

Imagen 1	Portadas de <i>Español Moderno I, II, III, IV, V</i> de la última edición	37
Imagen 2	Bloque de Vocabulario (Unidad 1 de Español Moderno I)	38
Imagen 3	Bloques de Verbos Irregulares y Verbos con Cambios Ortográficos (Unidad 11 de Español Moderno I)	38
Imagen 4	Bloque de Tareas que Debe Efectuar el Alumnado antes de la Clase (Unidad 2 de Español Moderno V).....	39
Imagen 5	Bloque de Ejemplos con Algunos Vocablos Usuales (Unidad 10 de Español Moderno I)..	40
Imagen 6	Bloque de Gramática (Unidad 15 de Español Moderno I).....	41
Imagen 7	Bloque de Respecto al Lenguaje (Unidad 1 de Español Moderno IV).....	42
Imagen 8	Bloque de Gramática (Unidad 1 de Español Moderno V).....	43
Imagen 9	Bloque de Fonética (Unidad 1 de Español Moderno I)	44
Imagen 10	Bloque de Ortografía (Unidades 1 y 2 de Español Moderno I)	45
Imagen 11	Bloque de Ortografía (Unidades 5 y 6 de Español Moderno IV)	46
Imagen 12	Esquema de la Unidad y Bloque de Textos (Unidad 16 de Español Moderno I)	47
Imagen 13	Bloque de Textos (Unidad 13 de Español Moderno III).....	49
Imagen 14	Esquema de la unidad 15 de Español Moderno III	50
Imagen 15	Bloque de Texto (Unidad 9 de Español Moderno IV)	52
Imagen 16	Bloque de Texto (Unidad 5 de Español Moderno V)	53
Imagen 17	Bloque de Ejercicios (Unidad 1 de Español Moderno V).....	54
Imagen 18	Esquema de la unidad (Unidad 1 de Español Moderno I)	56
Imagen 19	Bloque de Conocimiento Sociocultural (Unidad 1 de Español Moderno I)	59

INTRODUCCIÓN

Impulsado por la creciente demanda de personal bilingüe chino-español, favorecida por el desarrollo de conexiones económicas y culturales entre China y los países hispanohablantes, el aprendizaje de español como especialidad universitaria en China se ha vuelto cada vez más popular. Desde su inicio en 1956 con solo 41 estudiantes, ha crecido hasta superar los 25,000 estudiantes en la actualidad (Marco Martínez y Lee Marco, 2010; Yu, 2021).

A pesar de que las universidades han ofrecido una enseñanza de calidad que mejora la competencia lingüística, la efectividad en el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural ha sido deficiente. Marcos educativos internacionales han promovido estas competencias como objetivos clave, enfatizando su importancia en aulas de lenguas extranjeras para preparar a los estudiantes para un mundo globalizado, donde la comunicación y la interacción multicultural efectiva son esenciales (Hymes, 1972; Savignon, 1972; Kramsch, 1988; Meyer, 1991; Byram, 1995; Consejo de Europa, 2002). Este enfoque implica no solo dominar el idioma, sino también entender y adaptarse a diferentes contextos socioculturales, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje y mejora las habilidades comunicativas de los estudiantes para desenvolverse en entornos reales.

En respuesta a esta situación, el Ministerio de Educación de China (2022) ha establecido nuevos requisitos para la enseñanza de español como lengua extranjera en las universidades chinas, resaltando las competencias comunicativa e intercultural como dos de las nueve competencias esenciales que deben ser desarrolladas en el currículo. Por lo tanto, la selección de materiales didácticos que benefician tanto el desarrollo de estas competencias, como aumentan el interés y la motivación del alumnado se ha convertido en parte de las consideraciones clave de los docentes.

De hecho, numerosos docentes han intentado implementar clases basadas en el enfoque comunicativo en este contexto. No obstante, sus esfuerzos se ven seriamente obstaculizados por las características recurrentes del alumnado sinohablante, tales

como la pasividad, el miedo y la vergüenza a los errores, la búsqueda de la perfección, la dependencia del profesor y la reticencia a trabajar en grupos (He, 2008; Sánchez Griñán, 2008; Méndez Marassa, 2009; Galloso Camacho, 2014, Manzanares Triquet y Guijarro Ojeda, 2023), moldeadas por su bagaje sociocultural. Esto indica que la enseñanza comunicativa de ELE en China alcanzará su máximo potencial solo cuando se adapte al perfil de los estudiantes sinohablantes. En caso contrario, sus beneficios se verán considerablemente disminuidos.

Se ha descubierto que el cine de Pedro Almodóvar, con su uso de un español auténtico y coloquial, su incorporación de temas socioculturales universales, complejos y atractivos desde una perspectiva profundamente española y su carácter motivador, ofrece un enfoque integral que promueve el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural en un contexto cultural auténtico. Además, proporciona a los estudiantes la oportunidad de sumergirse en la vida de los protagonistas, incrementando su sentido de participación y su motivación.

Por ende, la presente investigación busca evaluar la efectividad de un plan de enseñanza compuesto por tres sesiones basadas en las películas *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!* (1984), *Hable con ella* (2002) y *Volver* (2006) en el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural de 15 estudiantes sinohablantes de la Universidad de Jilin. Este estudio ha proporcionado evidencia empírica sobre la integración de contenidos cinematográficos específicos para facilitar el desarrollo de competencias comunicativa e intercultural en un entorno sinohablante. Su experiencia podría servir de base para los investigadores y profesores que busquen integrar la comunicación y la interculturalidad en el currículo de lenguas extranjeras en contextos similares.

HIPÓTESIS Y JUSTIFICACIÓN

La realización de este estudio surge de la necesidad emergente de adoptar métodos de enseñanza innovadores que fomenten una comprensión más profunda de las interacciones comunicativas e interculturales, basada en contextos auténticos. A pesar del creciente interés por el español y el crecimiento en el número de estudiantes que eligen esta lengua como su carrera universitaria en China, la enseñanza universitaria de español como lengua extranjera ha permanecido estancada en metodologías del siglo pasado. Predominan enfoques de gramática-traducción y estructural, junto con una autoridad absoluta ejercida por los profesores y los libros de texto. Como resultado, se ha constatado que los graduados muestran competencias comunicativa e intercultural insuficientes, especialmente en sus habilidades para comunicarse oralmente y por escrito (Sánchez, 2008), para manejar eficientemente interacciones internacionales en sus futuros contextos académicos y profesionales.

El uso de películas de Pedro Almodóvar, reconocidos por su rica representación del lenguaje auténtico y su exploración de temas socioculturales españoles, ha mostrado ser un recurso didáctico valioso en las aulas de español como lengua extranjera, especialmente con estudiantes occidentales. Sin embargo, su implementación en las aulas universitarias chinas ha sido limitada, a pesar de contar con equipamientos digitales avanzados. Este estudio plantea la hipótesis de que este método innovador también podría resultar efectivo en contextos sinohablantes, facilitando el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural de los estudiantes chinos en un ambiente de aprendizaje relajante y motivador. Se espera que los hallazgos de esta investigación beneficien no solo al alumnado y profesorado de ELE, sino también a investigadores y a cualquier interesado en este ámbito, aportando un mayor entendimiento sobre las problemáticas presentes en las universidades chinas y la necesidad de nuevas intervenciones. Además, este trabajo tiene una utilidad metodológica al sentar las bases para futuras investigaciones con enfoques y contextos similares. La viabilidad del estudio está asegurada, dado que se dispone de los recursos necesarios, tanto humanos como materiales, para llevarlo a cabo.

OBJETIVOS

En vista de lo mencionado a priori, el objetivo principal de este estudio es evaluar un plan de enseñanza basado en el cine de Pedro Almodóvar implementado en un contexto universitario sinohablante para promover las competencias comunicativa e intercultural. A partir de este propósito, se busca alcanzar una serie de objetivos específicos:

1. Analizar críticamente las aportaciones de la enseñanza de lenguas extranjeras para delimitar el concepto de competencia comunicativa y competencia intercultural.
2. Estudiar las aplicaciones del uso del cine en la enseñanza de lenguas extranjeras mediante una revisión exhaustiva de las fuentes.
3. Analizar el potencial educativo del cine de Pedro Almodóvar con el propósito de demostrar su viabilidad como texto comunicativo e intercultural en la enseñanza de ELE para alumnado sinohablante.
4. Estudiar el contexto universitario de ELE en China, el sistema educativo que se efectúa, la metodología de enseñanza que se utiliza, el plan de estudios que se aplica y los atributos más destacados de los alumnos sinohablantes.
5. Establecer criterios de selección de las películas de Pedro Almodóvar para ver cuáles son las más apropiadas para el alumnado objeto de estudio.
6. Diseñar unidades de enseñanza tanto comunicativas como interculturales basadas en diferentes películas de Pedro Almodóvar.
7. Validar nuestra investigación sucesivamente a lo largo del trabajo.
8. Verificar cómo evolucionan las competencias comunicativa e intercultural de los alumnos a lo largo de la implementación de las unidades de enseñanza en el aula universitaria china de ELE.

1. PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN CHINA

La enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en China cuenta con una historia de más de siete décadas. En los primeros años, su desarrollo fue extremadamente limitado, con solo 41 alumnos graduados entre 1953 y 1956 (Marco Martínez y Lee Marco, 2010). Sin embargo, con la llegada del nuevo siglo, las crecientes comunicaciones comerciales, culturales y académicas han impulsado un incremento significativo en el número de alumnado sinohablante que elige el español como su especialidad universitaria. Hoy en día, se estima que en la China Continental hay más de 25,000 estudiantes de español (Yu, 2021), y esta cifra sigue aumentando año tras año. Es por ello que la enseñanza de ELE en China se ha convertido en un nuevo foco de investigación. No obstante, su peculiaridad supone un desafío para muchos investigadores, especialmente los occidentales. Por lo tanto, en este capítulo se intenta ofrecer una visión general de la enseñanza de ELE en China.

Para ello, en este primer capítulo, se darán a conocer primero las particularidades del sistema educativo chino y después la enseñanza de ELE en este sistema, dividida principalmente en dos etapas: la preuniversitaria y la universitaria. Dado que los estudiantes objeto de estudio de la presente tesis son universitarios, se analizará de forma exhaustiva esta última etapa en los siguientes párrafos, centrándose en sus componentes más imprescindibles: planes de estudio, métodos de enseñanza, libros de texto y exámenes de español como especialidad. Por último, se discutirán los posibles factores socioculturales subyacentes que puedan dar lugar a ciertas características del alumnado sinohablante de español, las cuales pueden tener un impacto negativo en las clases basadas en el enfoque comunicativo.

1.1. EL SISTEMA EDUCATIVO CHINO

De acuerdo con el artículo 17 de la Ley de Educación de China (2021), el Estado implementa un sistema educativo que abarca la educación preescolar, primaria, secundaria y superior.

Tabla 1

Sistema educativo chino

Edu. Preescolar	Edu. Preescolar		3-4 años	
Edu. Primaria	Edu. Primaria	6+3	6 años	CG. en Edu. Primaria
		5+4	5 años	
Edu. Secundaria	Edu. Secundaria Obligatoria (ESO)	6+3	3 años	CG. en ESO
		5+4	4 años	
	Prueba Académica para Estudiantes de ESO		Examen Escolar Propio	
	Bachillerato Ordinario	Bachillerato Profesional	Escuela Secundaria Especializada	Escuela de Trabajadores Cualificados
	3 años	3 años	3 años	3-5 años
	CG. en Bachillerato	CG. en Bachillerato Profesional	CG. en Escuela Secundaria Especializada	Certificado Técnico
	Examen Nacional Unificado para la Admisión en Universidades			
	Edu. Superior	Grado		Educación Profesional de Ciclo Corto
4-5 años		3 años		
CG. en Grado y Título de Grado*		CG. en Universidad Vocacional		
Examen Nacional Unificado para la Admisión en Programas de Máster				
Máster		Académico	3 años	
			CG. en Máster y Título de Máster Académico*	
		Profesional	2 años	
			CG. en Máster y Título de Máster Profesional*	
Examen de Cualificación para la Admisión en Programas de Doctorado				
Doctorado		3-4 años o más		
	CG. en Doctorado y Título de Doctorado*			

Abreviatura: Edu. Educación; CG. Certificado de graduación

Leyenda: Etapa educativa; Educación no obligatoria; Educación obligatoria y gratis; Tipo de currículo; Duración; Certificado y/o Título; Modo de ingreso

* Los graduados de grado, máster y doctorado recibirán tanto un certificado de graduación como un título de su área de investigación, por ejemplo, un título de grado en educación.

Fuente: Elaboración propia.

Educación Preescolar

La educación preescolar no es obligatoria en China, aunque muchos padres eligen inscribir a sus niños de 2 a 3 años en guarderías, donde son cuidados y educados por docentes preescolares.

Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

La educación primaria, junto con la educación secundaria obligatoria (ESO), conforman la Educación Obligatoria de Nueve Años¹ de China. Según los artículos 4 y 11 de la Ley de Educación Obligatoria de la República Popular China² de 2018, todos los niños y adolescentes que tengan la nacionalidad china y hayan cumplido seis años (siete en aquellas zonas donde no se cumplan las condiciones educativas), independientemente de su sexo, etnia, raza, situación económica familiar, creencias religiosas, etc., gozan del mismo derecho y la misma obligación de recibir la educación obligatoria, y sus padres u otros tutores legales deben escolarizarlos para que la reciban y terminen.

Desde los años ochenta del siglo pasado, los investigadores en educación en China han empezado a discutir sobre la implementación del currículo escolar “6+3” (6 años de primaria y 3 de ESO) o “5+4” (5 años de primaria y 4 de ESO), y este asunto aún no ha sido definitivamente resuelto. No obstante, bajo la influencia del artículo 14 de la Decisión del Consejo de Estado sobre la Reforma y el Desarrollo de la Educación Básica³ (2001), que recomienda la transición al currículo “6+3” en las zonas donde se aplicaba el “5+4” antes de 2005, aunque en la actualidad ambos currículos coexisten, la mayoría de las escuelas emplean el “6+3”. Este artículo también alude a que en las zonas con buenas condiciones educativas, se puede aplicar un sistema escolar holístico de nueve años, donde los estudiantes reciben la educación primaria y secundaria

¹ 九年义务教育

² 中华人民共和国义务教育法

³ 国务院关于基础教育改革和发展的决定

obligatoria en la misma escuela, con el objetivo de mantener la integralidad y continuidad de la Educación Obligatoria (Chen, 2024).

Por lo tanto, el Plan de Estudios de Educación Obligatoria⁴ publicado en 2022 se fundamentó en el sistema escolar holístico de nueve años (Liu, 2024) y el currículo “6+3”. En este plan, se categorizan las asignaturas en nacionales, locales y escolares. Las asignaturas nacionales, establecidas por el gobierno, son obligatorias para todos los estudiantes e incluyen Educación Moral y Jurídica, Lengua y Literatura China, Matemáticas, Lenguas Extranjeras (inglés, japonés o ruso), Historia, Geografía, Ciencias, Física, Química, Biología, Tecnología de la Información, Educación Física y Salud, Arte, Trabajo Manual, Actividades Prácticas Integradas (véase la Tabla 2). Por otro lado, las asignaturas locales⁵, diseñadas por las administraciones educativas provinciales, se caracterizan por ser prácticas, experienciales y opcionales, adaptándose a los recursos educativos y las particularidades culturales locales. Asimismo, las asignaturas escolares⁶, también opcionales, son determinadas por las escuelas para satisfacer las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes.

⁴ 义务教育课程方案

⁵ Por ejemplo, las asignaturas locales de la provincia de Jilin se basan en el libro de texto titulado “Tierra Natal”, que aborda temas relacionados con los recursos naturales, la seguridad, la salud, la educación afectiva y moral, así como la propia provincia.

⁶ Por ejemplo, en la Escuela Primaria Adscrita a la Universidad Normal del Noreste, las asignaturas escolares incluyen conocimientos y prácticas que se integran como contenidos complementarios en las asignaturas nacionales.

Tabla 2

Disposición de las asignaturas nacionales en la educación obligatoria (currículo 6+3).

Curso								
Primaria						ESO		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Educación Moral y Jurídica								
Lengua y Literatura China								
Matemáticas								
		Lenguas Extranjeras (Inglés)				Lenguas Extranjeras (Inglés o Japonés o Ruso)		
						Historia y Geografía		
Ciencia						Física, Química y Biología, (Ciencia)		
		Tecnología de la Información						
Educación Física y Salud								
Arte								
Educación Laboral								
Actividades Prácticas Integradas								

Leyenda: Ofrecida; Ofrecida según condiciones educativas; No ofrecida

Fuente: Elaboración propia basada en el Ministerio de Educación de China (2022, p. 8).

Se observa que los alumnos de primaria tienen que cursar asignaturas de Educación Moral y Jurídica, Lengua y Literatura China, Matemáticas, Inglés (desde el tercer año o desde el primero si las condiciones educativas lo permiten), Ciencia, Tecnología de la Información (desde el tercer año), Educación Física y Salud, Arte, Educación Laboral, Actividades Prácticas Integradas.

En la ESO, se ofrecen asignaturas de Educación Moral y Jurídica, Lengua y Literatura China, Matemáticas, Lenguas Extranjeras (Inglés, Japonés o Ruso), Historia y Geografía, Física, Química y Biología (denominadas colectivamente como Ciencia⁷), Tecnología de la información (hasta el octavo año), Educación Física y Salud, Arte, Educación Laboral, Actividades Prácticas Integradas.

⁷ En la etapa de ESO, las escuelas pueden optar por dividir la asignatura de Ciencias en tres asignaturas individuales: Física, Química y Biología, o considerar las tres como un conjunto y continuar utilizando el término Ciencias.

Después, los jóvenes que deseen continuar sus estudios en bachilleratos ordinarios o profesionales deben hacer la Prueba Académica para Estudiantes de ESO⁸. Aquellos que obtengan la puntuación de admisión para los bachilleratos ordinarios serán admitidos en este tipo de escuela, mientras que aquellos que no alcancen esa puntuación pero sí la requerida para los bachilleratos profesionales, estudiarán allí⁹. Asimismo, los estudiantes interesados por escuelas secundarias especializadas o escuelas de trabajadores cualificados pueden presentarse al examen específico de la escuela de su elección.

Educación Secundaria — Bachillerato

Aunque existen diferentes tipos de escuelas en esta etapa educativa, dado que todos los alumnos objeto de estudio en la presente tesis estudiaron en bachilleratos ordinarios antes de entrar a la universidad, se centra únicamente en este tipo de educación secundaria.

De acuerdo con el Plan de Estudios del Bachillerato Ordinario¹⁰, originalmente publicado en 2017 y posteriormente revisado en 2020, los estudiantes de bachillerato deben cursar asignaturas como Lengua y Literatura China, Matemáticas, Lenguas Extranjeras (Inglés, Japonés, Ruso, Alemán, Francés o Español), Ideología y Política, Historia, Geografía, Física, Química, Biología, Tecnología, Arte, Educación Física y Salud, Actividades Prácticas Integradas y Educación Laboral¹¹. Esta etapa educativa se organiza en base a un sistema de créditos que se clasifican en obligatorios, semi-

⁸ 初中学业水平考试: las asignaturas evaluadas varían de una provincia a otra, pero generalmente incluyen Lengua y Literatura China, Matemáticas, Lenguas Extranjeras, Física, Química, Biología, Educación Moral y Jurídica, Historia, Geografía y Educación Física y Salud.

⁹ La puntuación de admisión para los bachilleratos ordinarios/profesionales es la calificación obtenida por el estudiante que ocupa el último puesto admitido en los bachilleratos ordinarios/profesionales.

¹⁰ 普通高中课程方案

¹¹ Según el Ministerio de Educación de China (2020), la Educación Laboral en esta etapa educativa se enfoca en enriquecer la experiencia profesional a través de la participación en actividades de servicios sociales y productivas. Estas actividades abarcan desde trabajos domésticos hasta prácticas relacionadas con la industria, la agricultura, los servicios modernos y los proyectos de la cultura tradicional china, etc.

optativos y optativos. Estos créditos se reflejan en las clases obligatorias, semi-optativas y optativas en cada asignatura. Las clases obligatorias son diseñadas por la nación para el desarrollo integral de todos los estudiantes. Las clases semi-optativas también son establecidas a nivel nacional, pero enfocándose en el desarrollo personal y en preparar a los estudiantes para el Examen Nacional Unificado para la Admisión en Universidades. Aquellos que deseen presentarse a dicho examen deben cursar las clases semi-optativas de las asignaturas evaluadas¹² en el mismo, mientras que los que no planeen presentarse también necesitan cursar este tipo de clases, según sus intereses, para acumular al menos 42 créditos requeridos para graduarse. Las clases optativas son diseñadas por las escuelas integrando las diversas necesidades de los estudiantes, junto con las demandas sociales, económicas y culturales locales.

¹² Normalmente estas asignaturas incluyen Lenguas y Literaturas China, Matemáticas, Lenguas Extranjeras y Examen Global de Letras (Ideología y Política, Historia y Geografía) o de Ciencias (Física, Química y Biología). Sin embargo, en 2014, el Consejo de Estado de China intentó impulsar una reforma en la que no se distinguieron entre asignaturas de letras y de ciencias, es decir, los estudiantes pueden seleccionar tres asignaturas entre Ideología y Política, Historia, Geografía, Física, Química y Biología para ser evaluadas. Este nuevo modo empezó inicialmente en Shanghái y Zhejiang y se está expandiendo gradualmente por todo el país.

Tabla 3*Disposición de las asignaturas y sus créditos en el bachillerato ordinario*

Asignaturas		Créd. OB.	Créd. SOP.	Créd. OP.
Lengua y Literatura China		8	0-6	0-6
Matemáticas		8	0-6	0-6
Lenguas Extranjeras	Inglés	6	0-8	0-6
	Japonés			
	Ruso			
	Alemán*			
	Francés*			
Español*				
Ideología y Política		6	0-6	0-4
Historia		4	0-6	0-4
Geografía		4	0-6	0-4
Física		6	0-6	0-4
Química		4	0-6	0-4
Biología		4	0-6	0-4
Tecnología		6	0-18	0-4
Arte		6	0-18	0-4
Educación Física y Salud		12	0-18	0-4
Actividades Prácticas Integradas		8		
Educación Laboral		6		
Total		88	> 42	> 14

Abreviatura: **Créd.** créditos; **OB.** obligatoria; **SOP.** semi-optativa; **OP.** Optativa

* Son añadidos en 2020

Fuente: Ministerio de Educación de China (2020, p. 5).

Se observa que, en comparación con la etapa anterior, en el bachillerato ordinario se ha prestado mayor atención al desarrollo personal de los estudiantes al ofrecerles, además de clases obligatorias, clases semi-optativas y optativas. Esto les permite elegir asignaturas según sus necesidades e intereses. Para obtener los créditos de una asignatura, los estudiantes deben completar las horas de clase requeridas y aprobar el examen. Para graduarse, deben acumular un mínimo de 144 créditos, incluyendo 88 créditos de clases obligatorias, 42 de clases semi-optativas y 14 de clases optativas.

Educación Superior

Las personas que tengan interés en recibir la educación superior deben participar en el Examen Nacional Unificado para la Admisión en Universidades¹³. Cada

¹³ 普通高等学校招生全国统一考试

especialidad en cada universidad tiene un número limitado de plazas, y la selección se basa en la puntuación obtenida por los estudiantes en dicho examen. En las universidades, se ofrecen dos tipos de cursos: cursos normales (Grado) y cursos de ciclo corto (Educación Profesional). Los cursos del primer tipo duran entre cuatro a cinco años y abarcan una amplia gama de especialidades que conducen a la obtención de un título de grado. Están diseñados para ofrecer a los estudiantes una educación más profunda y completa en un campo específico. Por otro lado, los cursos del segundo tipo tienen una duración de tres años y suelen ser más intensivos, prácticos y específicos, preparando a los estudiantes para ingresar rápidamente al mercado laboral.

Más adelante, los estudiantes que posean un título de grado y que deseen cursar un máster deben presentarse al Examen Nacional Unificado para la Admisión en Programas de Máster¹⁴, superar la nota mínima y aprobar la entrevista organizada por la universidad correspondiente. Sin embargo, los alumnos que hayan completado cursos de ciclo corto y solo cuentan con un certificado de graduado normalmente tienen las siguientes opciones para acceder a un Programa de Máster:

- Aprobar el Examen de Ascenso de Cursos de Ciclo Corto a Cursos Normales ¹⁵ en su último año académico para seguir estudiando la especialidad correspondiente a partir del tercer año de Cursos Normales y luego obtener un título de Grado.
- Participar en el Examen Nacional Unificado para la Admisión en Programas de Máster, cumplir con el puntaje mínimo requerido y pasar la entrevista organizada por la universidad solicitada después de haberse graduado por más de dos años.
- Optar por una universidad cuyos Programas de Máster también admitan a graduados de Cursos de Ciclo Corto.

¹⁴ 全国硕士研究生统一招生考试 (Nationwide Master's Program Unified Admissions Examination)

¹⁵ 普通高等教育专科升本科招生考试

Existen dos tipos de máster: máster académico y máster profesional. El primero tiene una duración de tres años y está diseñado principalmente para estudiantes interesados en continuar con Programas de Doctorado. Al mismo tiempo, el máster profesional, con una duración de dos años, está dirigido a aquellos que desean integrarse al mundo laboral después de su graduación. Posteriormente, los graduados de máster que prefieran profundizar su carrera pueden presentarse al Examen de Cualificación para la Admisión en Programas de Doctorado organizado por la universidad seleccionada.

Cabe mencionar que también existen otras vías de admisión en cada etapa educativa china y las mencionadas anteriormente son las más comunes.

Tipología de escuelas

Las escuelas se clasifican en públicas y privadas. Las primeras son financiadas con fondos públicos, mientras que las segundas están autorizadas por el Gobierno Local y el Ministerio de Educación, y se financian a través de inversiones privadas. Actualmente, la mayoría de las escuelas son públicas.

Tabla 4

Cantidad de escuelas privadas en cada etapa educativa y su proporción en 2022

Etapa educativa	Número de escuelas privadas	Número total	Porcentaje
Educación Preescolar	160,500	289,200	55,50%
Educación Primaria y ESO	10,500	201,600	5,21%
Educación Secundaria Bachillerato	4,300	15,000	28,67%
Bachillerato Profesional y Escuela secundaria especializada	2,073	7,201	28,79%
Universidades Generales y Vocacionales	764	3,013	25,36%

Fuente: Ministerio de Educación de China (2023).

Se observa una marcada disparidad en la distribución de escuelas privadas y públicas en casi todas las etapas educativas, excepto en la educación preescolar. En la educación obligatoria, aproximadamente el 95% de las escuelas son públicas, mientras que en otras etapas educativas, alrededor de tres cuartas partes son de carácter público. Además, a pesar del rápido desarrollo de las escuelas privadas en los últimos años, estas tienden a ser inferiores a las escuelas públicas en términos de tamaño, calidad de

enseñanza y cantidad de personal docente e instalaciones. Asimismo, el costo de la educación en las escuelas privadas es considerablemente más alto que en las escuelas públicas.

1.2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN LA ETAPA PREUNIVERSITARIA

En la educación preescolar y primaria, la enseñanza de ELE es prácticamente inexistente. Las escuelas ofrecen asignaturas de idiomas extranjeros, pero estas se centran predominantemente en el inglés. Sin embargo, existen raras excepciones en las que se imparten clases de español, generalmente bajo demanda.

En la educación secundaria, gracias a la publicación del Plan de Estudios del Bachillerato Ordinario (versión revisada) en 2020, la enseñanza de español en la asignatura de Idiomas Extranjeros empezó a expandir su presencia e importancia en esta etapa educativa. Actualmente, los estudiantes de bachilleratos en todas las provincias tienen la opción de seleccionar el español como su idioma extranjero en el Examen Nacional Unificado para la Admisión en Universidades, aunque no todos los bachilleratos ofrecen clases de español. Por otra parte, el español apenas se incluye en la Prueba Académica para Estudiantes de ESO, excepto en algunas ciudades de manera esporádica¹⁶.

Junto con el plan mencionado, en el mismo año, el Ministerio de Educación de China también emitió la versión revisada del Plan de Estudios de Español en Bachillerato ¹⁷, que originalmente se publicó en 2017, donde se establecen primeramente cuatro competencias que se espera que los estudiantes desarrollen durante el aprendizaje del español en la asignatura de Lenguas Extranjeras (Ministerio de Educación de China, 2020, p. 6):

¹⁶ De hecho, antes de 2020, algunas escuelas (bachilleratos, ESO, primarias) ofrecían clases de español, especialmente en aquellas con enfoque en idiomas extranjeros, aunque esto no era un fenómeno universal.

¹⁷ 普通高中西班牙语课程标准

- 1) Competencia lingüística: emplear conocimientos de la lengua española y destrezas lingüísticas para adquirir y transmitir información de manera efectiva; expresar intenciones, opiniones y emociones; establecer relaciones interpersonales y llevar a cabo tareas comunicativas.
- 2) Conciencia cultural: desarrollar la conciencia intercultural y una competencia intercultural inicial, especialmente en las relaciones entre China y los países hispanohablantes. Se refiere específicamente a la conciencia intercultural, a una actitud respetuosa y abierta hacia otras culturas, y a la formación de una identidad cultural.
- 3) Calidad de pensamiento: concienciar sobre las similitudes y diferencias en las formas de pensar entre el chino y el español; desarrollar un pensamiento lógico, crítico y creativo.
- 4) Capacidad de aprendizaje: analizar la lengua española y los fenómenos culturales pertinentes; explorar activamente sus reglas y participar intensivamente en las prácticas relevantes; fomentar hábitos de aprendizaje independiente, cooperativo y permanente.

Después, se presenta el diseño de las clases de español tanto en la ESO como en el bachillerato, basándose en los niveles académicos en vez de los grados. Así que las escuelas pueden determinar su propio plan de estudios de acuerdo con las condiciones y necesidades de sus alumnos, siempre y cuando cumplan los requisitos del documento.

Tabla 5*Estructura de la enseñanza de ELE en la educación secundaria*

Etapa	Evaluación	Nivel académico	Grado de la Clase	Horas de Clase	Tipo de Clase	
ESO	Prueba Académica para Estudiantes de ESO	Nivel I	Grado 1	144	OB. I	
			Grado 2	144	OB. II	
		Nivel II	Grado 3	144	OB. III	
			Total: 432			
B A C H I L L E R A T O	Prueba Académica para Estudiantes de Bachillerato	Nivel III	Grado 4	108 (6 Créd.)	OB. IV	Módulo 1 (2 Créd.) Módulo 2 (2 Créd.) Módulo 3 (2 Créd.)
	Examen Nacional Unificado para la Admisión en Universidades	Nivel IV	Grado 5	144 (8 Créd.)	SOP.	Módulo 1 (2 Créd.) Módulo 2 (2 Créd.) Módulo 3 (2 Créd.) Módulo 4 (2 Créd.)
	Evaluación Integral de Calidad	Nivel V	Grado 6	0–108	OP.	
				Total: 108 - 360		

Abreviatura: Créd. créditos; **OB.** obligatoria; **SOP.** semi-optativa; **OP.** optativa

Fuente: Ministerio de Educación de China (2020, p. 10).

En la ESO, todas las clases son de tipo obligatorio. Para obtener el título de graduación, los estudiantes deben completar las clases obligatorias I, II y III, y luego pasar la Prueba Académica para Estudiantes de ESO, lo que implica que han alcanzado el nivel académico II. Por otro lado, en el bachillerato, las clases se clasifican en clases obligatorias, semi-optativas y optativas. Completar la clase obligatoria IV y aprobar la

Prueba Académica para Estudiantes de Bachillerato¹⁸ son requisitos para que los alumnos se gradúen y alcancen el nivel académico III.

Según el plan, estas clases obligatorias incluyen fonética, vocabulario, gramática y otros conocimientos lingüísticos, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades básicas en el uso integral del español.

Posteriormente, los estudiantes que deseen elegir español como su lengua extranjera en la asignatura de Lenguas Extranjeras en el Examen Nacional Unificado para la Admisión en Universidades deben continuar con las clases semi-optativas, que comprenden comprensión lectora, escritura básica, traducción básica y apreciación de la literatura hispánica, para llegar al cuarto nivel académico.

Adicionalmente, las clases optativas se establecen para satisfacer los intereses y las necesidades personales de los estudiantes. No cuentan con créditos y se dividen en cinco tipos:

- Clases básicas: comprensión y conversación audiovisual, actuación teatral y escritura básica de textos aplicados.
- Clases prácticas: español para el turismo, español para la atención médica y español para el ámbito laboral.
- Clases extendidas: panorama de la cultura china, panorama de los países hispanohablantes, protocolos y estrategias de comunicación, así como retórica y cultura.
- Clases de la segunda lengua extranjera: inglés, francés, alemán, japonés o ruso.
- Clases avanzadas: análisis de traducciones literarias, apreciación de obras audiovisuales en español, presentación y debate en español, así como lectura de noticias.

¹⁸ 高中学业水平考试

Los primeros cuatro tipos se ofrecen en cualquier cuatrimestre a lo largo de los tres años académicos del bachillerato, para que los alumnos los elijan voluntariamente y puedan consolidar y ampliar sus conocimientos o enriquecerse culturalmente. Asimismo, las clases avanzadas se establecen para los alumnos que hayan alcanzado el nivel académico IV y deseen perfeccionar su lengua española.

El plan también detalla los contenidos de las clases de todo tipo. Estos se basan en temas y contextos específicos y están diseñados para desarrollar de manera gradual e integral las competencias del alumnado a través de diversos aspectos. Entre ellos se incluyen actividades lingüísticas, como la comprensión y expresión oral y escrita; conocimientos lingüísticos, que abarcan vocabulario, gramática y cultura; y la capacidad de pensamiento crítico, junto con estrategias de aprendizaje (véase el anexo 1).

Además, este plan presenta una escala descriptiva integral para los cinco niveles académicos en el texto (véase la Tabla 6).

Tabla 6

Escala descriptiva de los niveles académicos de español en la educación secundaria

Nivel Académico	Descripciones
1	1. Comprender las características fundamentales de la lengua a través del aprendizaje de los conocimientos básicos del español, y conocer los objetivos y requisitos del aprendizaje de este idioma. 2. Conocer la situación básica de los países hispanohablantes, tener un conocimiento inicial de la diversidad cultural de estos países, y desarrollar una comprensión inicial de las diferencias culturales entre China y estos países. 3. Comprender la interrelación entre diferentes fenómenos lingüísticos, y adquirir habilidades preliminares para organizar y sintetizar los conocimientos adquiridos. 4. Conocer que la anticipación y revisión oportuna, así como la práctica constante de la expresión oral, son hábitos de estudio efectivos que pueden aumentar significativamente el rendimiento académico.
2	1. Aplicar los conocimientos léxicos y gramaticales aprendidos según el contexto y la tarea para completar satisfactoriamente las tareas comunicativas, y tener habilidades básicas para expresarse oralmente y por escrito. 2. Desarrollar una perspectiva histórica y cultural precisa y formar inicialmente una orientación cognitiva justa y objetiva a través del aprendizaje de conocimientos históricos y culturales. 3. Conocer las particularidades del aprendizaje de idiomas extranjeros mediante la síntesis y organización de los conocimientos adquiridos, siendo capaz de utilizar el español tanto de acuerdo con las reglas generales como de manera flexible según el contexto específico. 4. Reconocer la importancia del trabajo en grupo a través de actividades lingüísticas y compartir conocimientos durante el proceso de aprendizaje.

3	1. Adquirir una conciencia pragmática, y aplicar de manera flexible los conocimientos lingüísticos aprendidos en las expresiones orales y escritas, eligiendo métodos de expresión apropiados según el contexto y la tarea. 2. Formar una conciencia de respeto y apertura hacia las culturas extranjeras, reconocer la necesidad de la comunicación intercultural, y desarrollar inicialmente la voluntad y las habilidades para la comunicación intercultural. 3. Reconocer las características básicas del razonamiento inductivo y deductivo, y utilizar conscientemente estos métodos para fortalecer el pensamiento. 4. Experimentar activamente diversos métodos de aprendizaje, evaluar los resultados del aprendizaje, reflexionar sobre las estrategias de estudio, intercambiar experiencias de aprendizaje y mejorar la eficacia del aprendizaje.
4	1. Seleccionar los conocimientos y las estrategias apropiados para complementar con éxito tareas comunicativas, y demostrar una conciencia textual en expresiones orales y escritas. 2. Observar y reflexionar sobre las similitudes y diferencias culturales entre China y los países hispanohablantes, basándose en la comprensión del significado de la comunicación intercultural, y fortalecer la confianza cultural a través de las comparaciones. 3. Tener flexibilidad mental y cierta habilidad para hacer generalizaciones abstractas, así como una buena capacidad para hacer inferencias lógicas y juicios. 4. Seleccionar recursos como libros y herramientas en línea para resolver problemas de aprendizaje, y tener la capacidad de juzgar y elegir estrategias de aprendizaje lingüístico de manera deliberada.
5	1. Utilizar los conocimientos lingüísticos y culturales adquiridos para completar la mayoría de las tareas comunicativas, y emplear hábilmente una variedad de conectores en expresiones orales y escritas; comprender textos argumentativos complicados, inferir las verdaderas intenciones del autor y hacer comentarios, expresando sus propios puntos de vista. 2. Mantener una actitud abierta y segura en la comunicación intercultural; juzgar y evaluar racionalmente fenómenos culturales complejos. 3. Analizar y evaluar racionalmente las cosas objetivas, y captar la esencia y las leyes de las cosas y los fenómenos; poder aprender con el ejemplo y aplicarlo en otras circunstancias, y desarrollar un pensamiento diversivo. 4. Mantener una motivación de aprendizaje sólida, realizar autoevaluaciones regulares del progreso de aprendizaje y ajustar las estrategias de estudio para formar un modelo de gestión del aprendizaje personalizado.

Fuente: Ministerio de Educación de China (2020, pp. 40-41).

El Ministerio de Educación de China ha implementado una serie de políticas para promover la elección de lenguas extranjeras minoritarias¹⁹ por parte de más estudiantes como su lengua extranjera en la asignatura de Lenguas Extranjeras. Por ejemplo, se ha establecido que la dificultad del examen de estas lenguas sea entre un 5% y un 10% más baja que la del examen de inglés en el Examen Nacional Unificado para la Admisión en Universidades. Sin embargo, según Liu (2021), la enseñanza de ELE en esta etapa educativa todavía está en sus inicios y afronta varios obstáculos (p. 39):

¹⁹ Japonés, ruso, alemán, francés y español.

- 1) Falta de libros de texto específicamente diseñados para los estudiantes de secundaria. En las escuelas donde se enseña español como la primera lengua extranjera para ser evaluado en dicho examen, se recurre a los primeros tres tomos del libro *Español Moderno* (véase 1.3.3), dirigidos a estudiantes universitarios de español. Estos libros, sin embargo, resultan menos estimulantes para los estudiantes de secundaria, ya que se enfocan más en la gramática y el léxico que en la comprensión y expresión oral. Por otra parte, en las escuelas que se considera el español una clase de interés, se utilizan principalmente *Sueña* o *Código ELE*, introducidos por España. Aunque ambos libros están diseñados basándose en el enfoque comunicativo, sus explicaciones gramaticales y ejercicios no son suficientes, lo que lleva a errores en la expresión oral y escrita de los estudiantes.
- 2) Falta de recursos humanos. En las escuelas que ofrecen clases de español, solo hay uno o dos profesores de español, en su mayoría jóvenes y con poca experiencia, lo que limita hasta cierto punto la calidad de la enseñanza.
- 3) Falta de intercambio de experiencias entre profesores. En una provincia, suele existir solo una escuela secundaria que ofrece clases de español, lo que limita el intercambio de ideas y experiencias docentes.
- 4) Falta de estudiantes. Desde la perspectiva de los alumnos y sus padres, el objetivo principal del aprendizaje de una lengua extranjera en la etapa secundaria es obtener una calificación elevada en la asignatura de Lenguas Extranjeras en el examen y ser admitidos en la universidad deseada. Como resultado, prefieren seleccionar el inglés como la lengua extranjera evaluada. Por un lado, estudian este idioma desde una edad temprana. Por otro lado, algunos aspectos gramaticales del español, tales como las conjugaciones verbales y el uso del subjuntivo, son complicados para los estudiantes sinohablantes.

Aunque la enseñanza de ELE en la etapa preuniversitaria todavía está en desarrollo, el plan de estudios expedido por el Ministerio de Educación de China ha

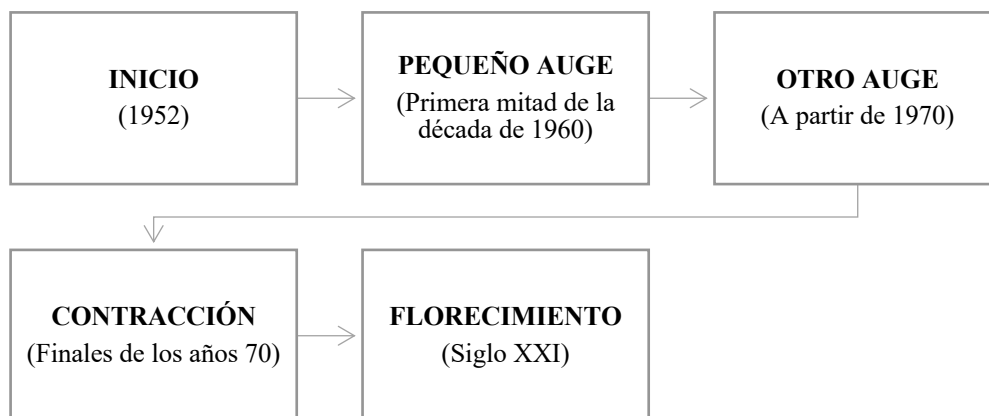
considerado las diferentes necesidades de los estudiantes. Esto les ofrece la oportunidad de comenzar a aprender español desde una edad relativamente temprana, ya sea por intereses personales o para luego elegirlo en lugar del inglés como su lengua extranjera para asistir al Examen Nacional Unificado para la Admisión en Universidades, considerado el examen más importante en su trayectoria escolar. Además, los estudiantes que deseen cursar un grado en países hispanohablantes ya tienen la ventaja de no necesitar gastar más tiempo en el aprendizaje del español en escuelas oficiales de idiomas, dado que han dominado este idioma durante su etapa secundaria.

1.3. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL GRADO EN FILOLOGÍA HISPÁNICA (GFH)

Tras la fundación de la República Popular China en 1949, este país comenzó a establecer gradualmente relaciones diplomáticas con numerosos países hispanohablantes. Con el objetivo de promover un entendimiento mutuo, se hizo necesario formar a jóvenes chinos en el dominio de lenguas extranjeras para poder establecer una comunicación efectiva con estos países. De esta manera, la enseñanza de ELE se inició en China, comenzando por las universidades. Según Lu (2018/2019), su evolución ha experimentado cinco fases diferentes.

Figura 1

Evolución de la enseñanza de ELE en las universidades chinas



Fuente: Elaboración propia basada en Lu (2018/2019).

La enseñanza de ELE comenzó su trayecto en las aulas universitarias chinas gracias a la celebración de la Conferencia de Paz de Asia y la Región del Pacífico en octubre de 1952 en Beijing. Para atender a más de cien personas de once países hispanohablantes que participaron en dicha conferencia, dieciséis estudiantes del Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing (actual Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing) recibieron un curso intensivo para ser intérpretes de español (CGTN, 2018). Cen Chulan, una de ellos, quien luego se convirtió en una de los primeros profesores de español en China, describió esa experiencia de la siguiente manera:

[...] terminamos nuestro trabajo de intérpretes en diciembre de 1952 y regresamos al Instituto. Nos licenciarnos en la Facultad de Francés. La dirección del Instituto decidió que dos compañeros y yo nos quedáramos en el Instituto a trabajar como profesores ayudantes, pero que pasáramos a estudiar español durante tres meses con aquel único profesor chino, el Sr. Meng Fu, para ser futuros docentes de español. Entonces se fundó oficialmente la sección de español en la Facultad de Alemán, Español y Francés del Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing [...]. (Fisac, 2000, pp. 389-390)

El establecimiento de las relaciones diplomáticas con Cuba en 1960 y el comienzo de los contactos con otros países hispanoamericanos impulsaron un pequeño auge en la enseñanza de ELE en China durante la primera mitad de la década de 1960. Más tarde, a medida que se establecieron sucesivamente vínculos diplomáticos con España y otros países hispanoamericanos a partir de los años setenta, la enseñanza de ELE experimentó otro auge.

Sin embargo, a finales de los años setenta, la enseñanza de ELE se contrajo porque China estaba en un proceso de reforma y apertura en aquel tiempo, y necesitaba con urgencia inversiones extranjeras, tecnología y experiencia en la administración de empresas modernas, áreas en las que los países hispanohablantes eran débiles. Esto resultó en una disminución tanto de las interacciones entre ambas partes como de la demanda de personal bilingüe español-chino.

En el siglo XXI, la implementación de políticas continuas por parte de China para fomentar intercambios comerciales, culturales y académicos con países hispanohablantes ha generado un aumento en la demanda de profesionales con habilidades en español, así como en oportunidades educativas en el mundo hispanohablante. Este impulso ha dado lugar a la creación de más puestos de trabajo que requieren personal con buen dominio del español y ha ampliado las opciones para recibir educación en países hispanohablantes. Como resultado, la enseñanza de ELE ha experimentado un notable crecimiento para satisfacer las necesidades del mercado laboral y las aspiraciones personales de los estudiantes, en el marco de una mayor apertura al exterior.

1.3.1. Plan de estudios

El Grado en Filología Hispánica (GFH) dura cuatro años y se divide en dos etapas de dos años: cursos básicos y cursos superiores. Lu (2000) los describe como “dos años de iniciación donde los alumnos aprenden las destrezas básicas del español y otros dos de especialización para que los alumnos profundicen tanto en el español como en la cultura hispánica” (pp. 59-60). Los primeros planes de estudios fueron el Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas²⁰ y el Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas²¹, publicados en 1998 y 2000 por la Sección de Español del Comité Directivo de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Escuelas Superiores²² (SECDELEES) en los que se establecieron objetivos y pautas uniformes para la enseñanza, así como los niveles estandarizados que los alumnos debían alcanzar al finalizar distintos cursos. Chang (2004) ha traducido estos programas de enseñanza para proporcionar una visión general de la situación de la enseñanza de ELE en las universidades chinas. Aunque en 2022 se

²⁰ 高等学校西班牙语专业基础阶段教学大纲

²¹ 高等学校西班牙语专业高年级教学大纲

²² 高校外语教学指导委员会西语组

publicó un nuevo documento directivo, estos programas todavía están vigentes (véase el anexo 2).

A través de estos dos programas, se puede resumir que la enseñanza de ELE a nivel universitario en China tiene las siguientes características:

- 1) Se trata de una enseñanza de naturaleza holística. En chino, la palabra educación está compuesta por dos caracteres: educar (jiào, 教) y criar (yù, 育), lo cual revela la doble misión de la enseñanza universitaria de ELE: la combinación de la educación especializada y moral. En este sentido, los alumnos de GFH deben aprender los conocimientos especializados y formar buenas cualidades, tales como el patriotismo y el colectivismo.
- 2) Se valora primordialmente el desarrollo de la competencia comunicativa, relegando a un segundo plano la transmisión de los conocimientos culturales. Por un lado, se considera que los conocimientos lingüísticos (fonética, léxico y gramática) y las destrezas lingüísticas (audición, conversación, lectura y escritura) conforman la base de la comunicación lingüística y son el enfoque principal de los cursos básicos. En comparación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se pone mayor énfasis en la competencia lingüística, disminuyendo la importancia de la competencia sociolingüística y pragmática. Por otro lado, se reconoce la relevancia de los conocimientos culturales hispanohablantes y se sugiere su inclusión en los cursos superiores (tercer y cuarto año).
- 3) Se destaca la importancia de los ejercicios lingüísticos, especialmente la práctica intensiva de la audición y la lectura, ya que son fundamentales para acumular conocimiento lingüístico, que a su vez es la base para la expresión.

Sin embargo, en el siglo XXI, dado que los intercambios comerciales y culturales entre China y los países hispanohablantes están experimentando un acelerado desarrollo en múltiples áreas, se necesita más personal bilingüe o multilingüe multidisciplinario. Para responder a las demandas de la nueva era y abordar las

deficiencias destacadas en los Programas anteriores, la misma Sección editó la Guía Didáctica para el Grado en Lengua y Literatura Españolas²³ en 2022.

Según la Guía, el objetivo general del GFH es formar profesionales de la lengua española y personas bilingües o multilingües multidisciplinares para satisfacer la necesidad de los intercambios internacionales, el desarrollo económico y social, así como la enseñanza y la investigación académica de ELE. Específicamente, deben disponer de buena calidad integral, una base sólida en español (conocimientos y habilidades especializados) y otros conocimientos relevantes. Además, se espera que los alumnos del GFH desarrollen una serie de cualidades, conocimientos y competencias:

Tabla 7

Cualidades, conocimientos y competencias clave para los alumnos del Grado en Filología Hispánica

Cualidades	- Visiones del mundo, de la vida y del valor correctas - Buenas cualidades éticas - Patriotismo y perspectiva internacional - Responsabilidad social - Cualidades científicas y humanísticas - Espíritu cooperativo e innovador
Conocimientos	- Conocimientos lingüísticos, literarios, de países y regiones hispánicos - Conocimientos lingüísticos y culturales chinos - Conocimientos relacionados con la especialidad - Conocimientos básicos en letras, ciencias sociales y naturales
Competencias	- Competencia comunicativa pragmática - Competencia en la apreciación literaria - Competencia intercultural - Competencia en la comunicación internacional - Competencia en la aplicación de tecnologías de la información - Competencia en el pensamiento crítico - Competencia en el aprendizaje autónomo - Competencia práctica - Competencia investigativa e innovadora

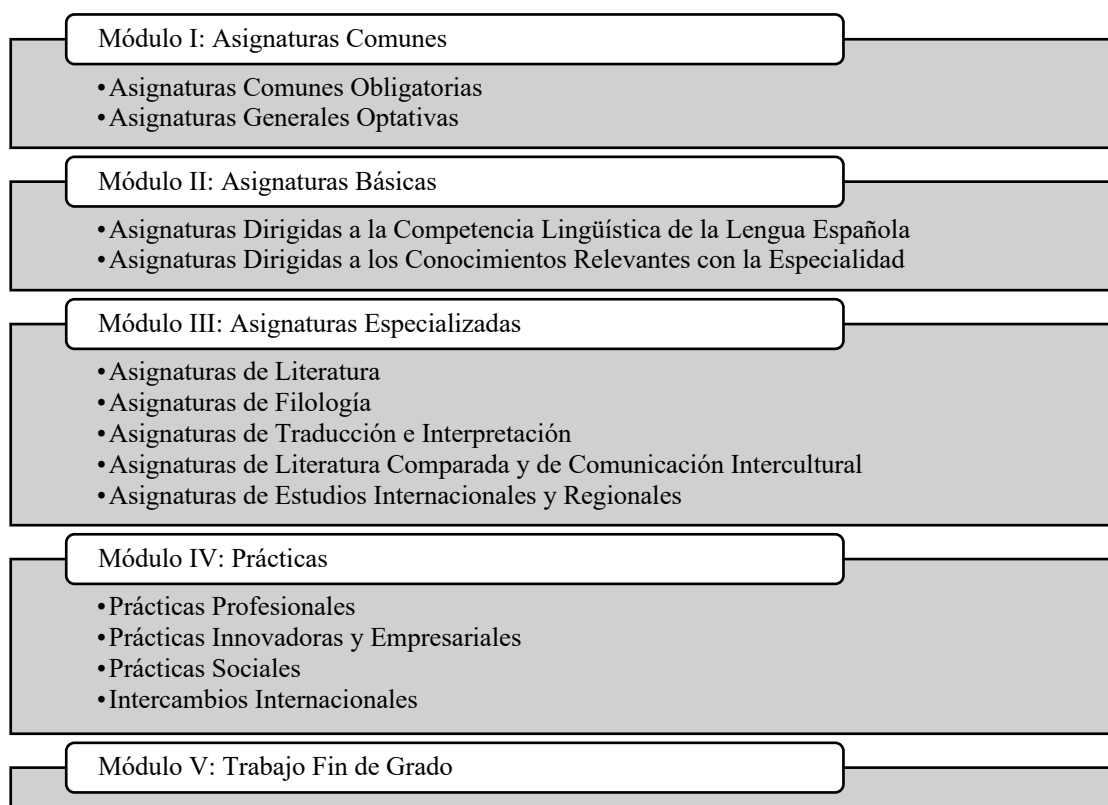
Fuente: Elaboración propia basada en el Ministerio de Educación de China (2022).

En cuanto al plan de estudios, el GFH está estructurado en cinco módulos: Asignaturas Comunes, Asignaturas Básicas, Asignaturas Especializadas, Prácticas y Trabajo Fin de Grado.

²³ 普通高等学校本科西班牙语专业教学指南

Figura 2

Módulos y sus componentes del Grado en Filología Hispánica



Fuente: Elaboración propia basada en el Ministerio de Educación (2022).

Las Asignaturas Comunes son ofrecidas por la universidad y están compuestas por asignaturas comunes obligatorias y asignaturas generales optativas. Las primeras incluyen asignaturas de teoría política e ideológica, tecnología de la información, deporte y salud, entrenamiento militar, educación innovadora y empresarial, educación laboral²⁴, segundas lenguas extranjeras, etc., mientras que las segundas abarcan asignaturas de letras, ciencias sociales y naturales, a través de las cuales los alumnos pueden ampliar sus conocimientos y desarrollar sus cualidades éticas.

Las Asignaturas Básicas se dividen en asignaturas dirigidas a la competencia lingüística de la lengua española, conformadas por las asignaturas de español básico,

²⁴ Incluye el desarrollo de los valores laborales y de hábitos de vida y trabajo, así como la participación en prácticas laborales.

español avanzado, expresión oral, comprensión auditiva, comprensión escrita, lectura de periódicos en español, expresión escrita, teoría y práctica de la traducción chino-español, teoría y práctica de la interpretación chino-español; así como asignaturas dirigidas a los conocimientos relevantes con la especialidad, como gramática, panorama de España, panorama de América Latina, literatura española, literatura hispanoamericana, escritura académica, entre otras.

Las Asignaturas Especializadas básicamente tienen cinco líneas de investigación: literatura, filología, traducción e interpretación, literatura comparada y comunicación intercultural, así como estudios internacionales y regionales. La Guía recomienda que cada departamento de español pueda determinar, según su situación, su propia línea de investigación y las asignaturas obligatorias y optativas dentro de esa línea, y enumera una lista de asignaturas de referencia para cada línea:

Tabla 8

Lista de asignaturas de referencia para cada línea de investigación del Grado en Filología Hispánica

Literatura	Historia de la literatura española, Historia de la literatura latinoamericana, Obras literarias hispánicas, Teoría literaria, etc.
Filología	Lexicología, Estilo y retórica, Introducción a los estudios lingüísticos, Sintaxis, etc.
Traducción e Interpretación	Introducción a la traducción-interpretación, Traducción-interpretación del chino al español y viceversa, habilidades interpretativas, Estudios de traducción-interpretación de la cultura china, etc.
Literatura Comparada y Comunicación Intercultural	Teoría de la literatura comparada, Comparación entre literaturas chinas e hispánicas, Historia del intercambio cultural entre China y los países hispanohablantes, etc.
Estudios Internacionales y Regionales	Historia de los países hispanohablantes, Cultura y sociedad de los países hispanohablantes, Relaciones entre China y los países hispanohablantes, etc.
Otras asignaturas recomendadas	Comercio internacional en español, Turismo internacional en español, Derecho internacional en español, etc.

Fuente: Elaboración propia basada en Ministerio de Educación (2022).

Las Prácticas están diseñadas para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo prácticas profesionales, prácticas de innovación y emprendimiento, prácticas sociales e intercambio internacional.

El Trabajo de Fin de Grado abarca una variedad de formatos, como tesis académicas, obras de traducción, informes de prácticas, informes de investigación, etc.

El formato más común es la tesis académica redactada en español, cuya longitud del cuerpo principal debe ser de al menos 4,000 palabras.

Dado que la Guía se utiliza como referencia unificada para todos los departamentos de español en la China Continental, la distribución de las asignaturas apenas se difiere mucho entre un departamento y otro. Por eso, a continuación, se presenta la distribución del Departamento de Español de la Universidad de Jilin, donde tiene lugar la presente investigación.

Tabla 9

Distribución de las asignaturas del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Jilin

PRIMER CURSO					
PRIMER SEMESTRE					
Módulo		Asignaturas	Tipo	Horas	Créditos
I	Educación moral y jurídica		OB.	48	3
	Situación y política I			16	1
	Educación física I			30	1
	Educación militar (teorías y 3,5 semanas de entrenamiento)			16	3
	Base informática			60	3
II	CL.	Lectura intensiva I	OB.	170	10
		Comprensión auditiva I		34	1,5
		Seminario para alumnos nuevos	OP.	16	1
		Expresión oral I		34	1,5
	CR.	Historia de los intercambios entre China y Japón	OP.	16	1
		Conferencia sobre las culturas de los países hispanohablantes		16	1
III		Introducción a la historia y la cultura de España	OP.	34	2
IV	Introducción a la disciplina académica de la lengua española		OB.	16	1
	Entrenamiento fonético de español				2
SEGUNDO SEMESTRE					
Módulo		Asignaturas	Tipo	Horas	Créditos
I	Esquema de la historia contemporánea de China		OB.	48	3
	Educación física II			30	1
	Diseño de base de datos y de la web			60	3
II	CL.	Lectura intensiva II	OB.	170	10
		Comprensión auditiva II		34	1,5
		Lectura extensiva I		34	2
		Expresión oral II	OP.	34	1,5
	CR.	Introducción a la cultura occidental		16	1
		Conferencia sobre la cultura de Corea	16	1	
III		Introducción a la historia y la cultura de América Latina	OP.	34	2
IV		Práctica integral de español I	OB.		2
SEGUNDO CURSO					
PRIMER SEMESTRE					
Módulo		Asignaturas	Tipo	Horas	Créditos
I	Introducción a los principios fundamentales del marxismo		OB.	48	3
	Situación y política II			16	1
	Educación física III			30	1
	Segunda lengua extranjera- inglés I			68	2
II	CL.	Lectura intensiva III	OB.	136	8
		Comprensión auditiva III		34	1,5

		Lectura extensiva II		34	2
		Expresión oral III	OP.	34	1,5
IV		Práctica integral de español II	OB.		2
SEGUNDO SEMESTRE					
Módulo	Asignaturas		Tipo	Horas	Créditos
I	Introducción al maoísmo y al socialismo con rasgos chinos		OB.	80	5
	Educación física IV			30	1
	Segunda lengua extranjera- inglés II			68	2
II	CL.	Lectura intensiva IV	OB.	136	8
		Comprensión auditiva IV		34	1,5
		Expresión escrita I		34	2
		Expresión oral IV		34	1,5
	CR.	Lectura extensiva III	OP.	34	2
		Sociedad y cultura de Rusia		16	1
III	Curso conciso de la cultura china		OP.	34	2
IV	Entrenamiento en técnicas de presentación en español		OB.		1
TERCER CURSO					
PRIMER SEMESTRE					
Módulo	Asignaturas		Tipo	Horas	Créditos
I	Segunda lengua extranjera- inglés III		OB.	68	2
	Chino moderno			48	3
II	CL.	Lectura intensiva V	OB.	102	6
		Lectura extensiva IV	OP.	34	2
	CR.	Comercio y economía internacionales		16	1
III	Traducción		OB.	34	2
	Introducción a los Estudios Lingüísticos			34	2
	Panorama de los países hispanohablantes I			34	2
	Expresión escrita II		OP.	34	2
IV	Práctica audiovisual en español I		OB.		2
SEGUNDO SEMESTRE					
Módulo	Asignaturas		Tipo	Horas	Créditos
I	Segunda lengua extranjera- inglés IV		OB.	68	2
III	Literatura española		OB.	34	2
	Interpretación			34	2
	Panorama de los países hispanohablantes II			34	2
	Lectura de periódicos en español I		OP.	34	2
	Sintaxis			34	2
	Lectura de literaturas españolas			34	2
IV	Práctica audiovisual en español II		OB.		2
	Práctica de traducción e interpretación I				1
	Escritura práctica en español				2
CUARTO CURSO					
PRIMER SEMESTRE					
Módulo	Asignaturas		Tipo	Horas	Créditos
III	Literatura latinoamericana		OB.	34	2
	Lectura de periódicos en español II		OP.	34	2
	Español comercial			34	2
	Lectura de literaturas latinoamericanas			34	2
IV	Práctica de traducción e interpretación II		OB.		1
V	Trabajo Fin de Grado		OB.		
SEGUNDO SEMESTRE					
V	Trabajo Fin de Grado		OB.		6
Requisitos de créditos de asignaturas optativas:					
Módulo	Requisitos				
I	Se deben cursar 2 créditos en cada una de las siguientes categorías y se necesita un total de 10 créditos. - Bienestar psicológico de los universitarios - Orientación profesional y de empleo/emprendimiento de los universitarios				

	- Desarrollo económico y social III - Ciencias en la administración y comportamiento VI - Ciencia y Tecnología V						
II	Asignaturas Dirigidas a la Competencia Lingüística de la Lengua Española ≥ 9 créditos Asignaturas Dirigidas a los Conocimientos Relevantes con la Especialidad ≥ 3 créditos						
III	≥ 14 créditos						
Otras prácticas (Módulo IV)							
	<table> <tr> <th>Práctica</th><th>Créditos</th></tr> <tr> <td>Reseña de libros en español</td><td>1</td></tr> <tr> <td>Seminario especializado en lengua y cultura española</td><td>1</td></tr> </table>	Práctica	Créditos	Reseña de libros en español	1	Seminario especializado en lengua y cultura española	1
Práctica	Créditos						
Reseña de libros en español	1						
Seminario especializado en lengua y cultura española	1						

Abreviatura: **OB.** Obligatoria; **OP.** Optativa; **CL.** Asignaturas Dirigidas a la Competencia Lingüística de la Lengua Española; **CR.** Asignaturas Dirigidas a los Conocimientos Relevantes con la Especialidad

Fuente: Elaboración propia basada en la página web de la Facultad de Estudios Extranjeros de la Universidad de Jilin. <https://foreign.jlu.edu.cn/info/1102/5346.htm>

A través de la Tabla 9, se puede observar que, primero, el método de formación del GFH tiene un estilo educativo chino. Durante el proceso de aprendizaje, los alumnos deben cursar varias asignaturas comunes, tales como educación moral, educación física, marxismo y maoísmo, entre otras. Se distribuyen principalmente en los primeros dos cursos, representando casi el 30% de los créditos. Como resultado, los alumnos se enfrentan al reto de equilibrar estas asignaturas con otras relacionadas con la lengua española. Segundo, la lectura intensiva sigue siendo la asignatura más importante del GFH, ya que entre los 168 créditos que los alumnos deben obtener para graduarse, una cuarta parte son de esta asignatura. Tercero, en cuanto a la segunda lengua extranjera, los alumnos no tienen otra opción que el inglés y necesitan completar 272 horas de estudio para obtener 8 créditos. Por último, se concibe la competencia comunicativa y la competencia intercultural como dos de las nueve competencias que los alumnos deben desarrollar durante su proceso de aprendizaje. Aunque la mayoría de las asignaturas están diseñadas para desarrollar la competencia comunicativa en español, los contenidos socioculturales también forman una parte importante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, estos contenidos no se limitan a las culturas hispánicas y chinas, y los estudiantes tienen la oportunidad de asistir a las asignaturas sobre las culturas inglesa, rusa, japonesa y coreana, impartidas por profesores de otros

departamentos de la Facultad²⁵. Esta diversidad de contenidos socioculturales enriquece el currículo y ofrece a los estudiantes una visión más amplia y global de las diferentes culturas, mejorando su sensibilidad y respeto a la diversidad cultural, su comprensión intercultural y su competencia comunicativa en un contexto intercultural.

1.3.2. Métodos de enseñanza

El término método, de acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, se entiende como el “modo de decir o hacer algo con orden” (Real Académica Española, s.f.). Más específicamente, en el área de la enseñanza de lenguas, se refiere a “una forma determinada de enseñar una lengua, basada en unos principios sistemáticos, que no son sino la aplicación de ciertos criterios establecidos sobre cómo aprender mejor una lengua” (Pastor Cesteros, 2004, p. 133). Sin embargo, dado que ningún método puede adaptarse a la variedad de entornos y características del alumnado, se necesitan diferentes métodos de enseñanza que “dependen de una serie de factores tales como el nivel de desarrollo de los estudiantes, las metas, la intención, los objetivos, el contenido y el entorno, incluyendo el tiempo, el entorno físico y los recursos” (Sáez López, 2018, Sección de métodos de enseñanza, párrafo 1).

Por influencia del desarrollo social y tecnológico de la propia nación y de las experiencias de otros países, la enseñanza de ELE en China ha experimentado diversos métodos de enseñanza a lo largo de su desarrollo: desde el método tradicional gramática-traducción, pasando por el método audio-oral, luego incorporando amplios métodos basados en el enfoque comunicativo, ampliamente utilizados en el extranjero, hasta llegar al método combinado recomendado por Liu y Cen (1999), que son dos pioneros en la enseñanza de ELE en China, según sus experiencias docentes.

²⁵ Este tipo de asignaturas varía de una universidad a otra, dependiendo de los recursos docentes disponibles. En el caso de la Universidad de Jilin, su Facultad de Estudios Extranjeros solo abarca especialidades en cinco idiomas: inglés, ruso, japonés, español y coreano.

El método tradicional gramática-traducción dominó la enseñanza de lenguas extranjeras durante un siglo (1840-1940) y aún se emplea en algunas regiones del mundo. Debido a su larga historia y sus continuas adaptaciones, es difícil definirlo con precisión. Sin embargo, las clases basadas en este método presentan ciertos rasgos que se pueden dividir en cinco aspectos (Sánchez Pérez, 1997; Richards y Rodgers, 1998):

- 1) El papel del profesor y del alumno: el profesor es el protagonista de la clase y posee el control de los conocimientos, mientras que los alumnos son receptores pasivos.
- 2) Contenido de la clase: los contenidos son definidos, limitados y cerrados que se centran en la gramática, la lectura, la escritura y la traducción.
- 3) Materiales didácticos: los libros de texto tienen un carácter sagrado y culto, y reciben un apoyo excesivo por parte del profesorado y el alumnado.
- 4) Modo de enseñanza: los profesores utilizan la lengua materna del alumnado como medio de enseñanza, prestan más atención al uso correcto de la lengua meta en vez de la interacción comunicativa e imparten cada lección de manera deductiva.
- 5) Modo de aprendizaje: los alumnos aprenden cuantitativamente y no de manera crítica, recurriendo a listas bilingües, diccionarios, memorización y acumulación.

En un principio, debido a la estrecha relación entre China y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), la enseñanza de ELE en China fue influida profundamente por Rusia y adoptó el método tradicional. A pesar de que han pasado siete décadas desde entonces, este método sigue desempeñando un papel fundamental en las aulas contemporáneas de ELE en China, sobre todo en la asignatura de lectura intensiva. Muchos expertos chinos lo consideran el método más adecuado para los alumnos sinohablantes del GFH, bien por las características de dichos alumnos, bien por las diferencias significativas entre el chino y el español.

A finales del siglo XIX, el método tradicional fue cuestionado en varios países europeos por su debilidad en el uso dinámico de la lengua y surgió entonces el método directo que se destaca por el “uso espontáneo y directo de la lengua extranjera en el aula” (Richards y Rodgers, 1998, p. 17). Sin embargo, después del método tradicional, China no implementó el método directo sino el método audio-oral debido a las siguientes razones:

- 1) El español y el chino son dos idiomas completamente diferentes. Así que resulta difícil que los alumnos sinohablantes entiendan todos los contenidos explicados en la lengua meta.
- 2) En aquel momento, en China había una escasez tanto de profesores nativos hispanohablantes como de profesores sinohablantes que tuvieran un nivel muy elevado de español.
- 3) El método directo es contrario a la cultura de aprendizaje china, que destaca por la enseñanza sistemática, los ejercicios bien estructurados e intensivos y un sistema de evaluación muy objetivo y regular.

De 1964 a mediados de la década de 1970, China estableció relaciones diplomáticas gradualmente con muchos países y empezó a tener más contacto con el mundo exterior. Al mismo tiempo, los alumnos chinos de aquella época ya tenían acceso a medios auditivos como los casetes. Bajo la influencia de los planteamientos de la lingüística estructural propuestos por lingüistas estadounidenses en los años cincuenta del siglo pasado, China también adoptó el método audio-oral que se caracteriza por la repetición de estructuras. En comparación con las clases en las que se utiliza el método tradicional, las clases basadas en el método audio-oral son más activas, participativas y motivadas, ya que involucran actividades variadas, repetidas y en grupo centradas en “estructuras y léxico consideradas fundamentales en la lengua que se aprende” (Sánchez Pérez, 1997, p. 164), prohibiendo el aprendizaje consciente de la gramática y el uso de la lengua materna.

A finales de los años sesenta, muchos lingüistas llegaron a la conclusión de que la enseñanza basada en los enfoques de la época descuidaba el potencial funcional y comunicativo del lenguaje. Por esta razón, desarrollaron múltiples métodos basados en el enfoque comunicativo que enfatizaban más el uso de la lengua que la corrección gramatical, para lograr una comunicación efectiva y apropiada. Esta ola de reformas también afectó a China. Sin embargo, Liu y Cen (1999) argumentaron que la aplicación del enfoque comunicativo no debía debilitar la importancia de la enseñanza de la gramática porque “se persiguen rasgos de calidad de excelencia basadas en la habilidad, corrección y sistematización en el dominio de la lengua extranjera en cuanto a necesidades y objetivos, sin detenerse en una competencia comunicativa de primera necesidad” (Lu, 2015, p. 66).

Por eso, teniendo en cuenta las peculiaridades del alumnado sinohablante, los objetivos de la enseñanza, así como las similitudes y diferencias entre el chino y el español, los expertos chinos de ELE recomendaron la implementación del método combinado (método integrado) en el aula. Según ellos, este método se entiende como la incorporación de los elementos aprovechables y ventajosos de distintos métodos para que la clase sea más efectiva (Liu y Cen, 1999; Lu, 2015).

Generalmente, en las asignaturas impartidas por profesores chinos, como lectura intensiva, interpretación, sintaxis, etc., se aplican principalmente el método tradicional y el método audio-lingual. Esto se debe a la creencia de que, para los alumnos cuya lengua materna tiene diferencias significativas con el español y que pretenden alcanzar un nivel alto en la lengua española en un período de cuatro años, “el único camino para llegar a la meta propuesta es hacer ejercicios intensivos y estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos, pero siempre con mucha fuerza” (Lu, 2015, p. 73). En contraste, en las asignaturas dictadas por los profesores hispanohablantes, tales como expresión oral, práctica audiovisual, entre otras, se utilizan en gran medida métodos basados en el enfoque comunicativo.

1.3.3. Libros de texto

Los libros de texto se entienden como materiales didácticos diseñados en consonancia con los planes de estudios de una especialidad para transmitir conocimientos de forma sistemática y organizada. En toda la China Continental, se utilizan los manuales de *Español Moderno*²⁶ como libros de texto para la asignatura de lectura intensiva, la cual desempeña un papel fundamental en los primeros tres años del GFH. Por lo tanto, su análisis nos aportará una comprensión más profunda de la filosofía de la enseñanza universitaria de ELE en este contexto.

La primera serie de los libros de texto titulada *Español*²⁷ fue elaborada por el Departamento de Español del Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing (actual Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing) y publicada como una edición experimental entre 1962 y 1964 por la editorial Shangwu en siete tomos. Debido al impacto de la Revolución Cultural durante el período de 1966 a 1976, no fue hasta 1985 que la misma editorial lanzó la segunda colección de manuales de español, realizada por el señor Dong Yansheng, con el mismo título que la anterior, pero en seis tomos. Posteriormente, entre 1999 y 2007, la Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP) publicó la edición revisada de esta colección en seis tomos, adaptándola a los profundos cambios de la sociedad china y renombrándola *Español Moderno* (Dong, 2009). Los primeros tres tomos fueron realizados por Dong Yansheng y Liu Jian y los últimos tres fueron obra de Dong Yansheng. Desde 2014 hasta la actualidad, la misma editorial ha publicado la segunda edición de *Español Moderno*, elaborada por Dong Yansheng²⁸ y Liu Jian, también en seis tomos (el sexto tomo está pendiente de publicación), en respuesta a las nuevas demandas y circunstancias que se presentan en la enseñanza de ELE en China.

²⁶ 现代西班牙语

²⁷ 西班牙语

²⁸ La autora de esta tesis desea rendir homenaje al señor Dong Yansheng (6 de julio de 1937 – 2 de enero de 2024), quien fue una figura de gran prestigio en la enseñanza de ELE en China.

Esta última edición se utiliza en todas las universidades de la China Continental que ofrecen la carrera de Filología Hispánica. Además del libro, los primeros cuatro tomos también incluyen un CD con los audios del vocabulario, los textos y algunos ejercicios auditivos. Sin embargo, los audios del quinto tomo (solo ejercicios auditivos) se pueden descargar en la página web de la editorial, al igual que las respuestas recomendadas de los ejercicios de cada unidad. En esta página web también se pueden descargar los audios de los primeros cuatro libros, pero no las respuestas recomendadas.

Imagen 1

Portadas de Español Moderno I, II, III, IV, V de la última edición



Fuente: Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP).

Debido a su uso universal en las universidades chinas, este trabajo se enfoca en un análisis de sus contenidos, centrándose en aspectos como léxico, gramática, fonética, ortografía, textos, ejercicios, funciones comunicativas y contenidos socioculturales.

Léxico

En los primeros cuatro tomos, en cada unidad se presenta una lista bilingüe de las palabras y expresiones desconocidas que aparecen en los textos. Estas listas incluyen indicaciones de categoría y género, y están etiquetadas para facilitar a los alumnos la búsqueda del audio correspondiente en el CD. En algunas unidades, hay, además, una lista de palabras adicionales relacionadas con los textos, las cuales también son explicadas por los profesores en clase.

Imagen 2

Bloque de Vocabulario (Unidad 1 de Español Moderno I)

3-3 词汇表 VOCABULARIO		现代西班牙语 学生用书1	
casa <i>f.</i> 家, 房子 Juan <i>m.</i> 胡安 (男子名) habitación <i>f.</i> 房间 Lima <i>f.</i> 利马 Perú <i>m.</i> 秘鲁 familia <i>f.</i> 家庭 vivir <i>intr.</i> 住, 生活 padre <i>m.</i> 父亲 médico, ca <i>m./f.</i> 医生 hospital <i>m.</i> 医院 madre <i>f.</i> 母亲 inglés <i>m.</i> 英国 colegio <i>m.</i> 小学 hermano, na <i>m./f.</i> 兄弟; 姊妹 menor <i>adj.</i> 年龄较小的 ir <i>intr.</i> 去 abuelo, la <i>m./f.</i> 祖父; 外祖父 ya <i>adv.</i> 已经; 好了 mayor <i>adj.</i> 年龄较大的	bachillerato <i>m.</i> 高中 secundaria <i>f.</i> 中学 levantarse <i>prnl.</i> 起床 temprano <i>adv.</i> 早 bañarse <i>prnl.</i> 洗澡 cepillarse <i>prnl.</i> 刷牙 diente <i>m.</i> 牙 peinarse <i>prnl.</i> 梳头 después de <i>loc. adv.</i> 在...之后 desayunar <i>intr.</i> 吃早饭 primero <i>adv.</i> 首先 llevar <i>tr.</i> 带去, 带去 escuela <i>f.</i> 学校 luego <i>adv.</i> 之后 tomar <i>tr.</i> 拿; 乘坐 autobús <i>m.</i> 公共汽车 para <i>prep.</i> 为了 instituto <i>m.</i> 中学 centro <i>m.</i> 中心 estudio <i>m.</i> 学习, 研究 por la mañana <i>loc. adv.</i> 上午	por eso <i>conj.</i> 因此 regresar <i>intr.</i> 回, 返回 tarde <i>adv.</i> 晚 cuánto, ta <i>adj.-pron.</i> 多少 señor, ra <i>m./f.</i> 先生; 女士 José <i>m.</i> 何塞 (男子名) parecer <i>intr.</i> 好像 grande <i>adj.</i> 大 ciudad <i>f.</i> 城市 bastante <i>adv.</i> 相当地 allí <i>adv.</i> 那里 con <i>prep.</i> 和, 用	verdad <i>f.</i> 真实 siete <i>num.</i> 七 suponer <i>tr.</i> 设想, 揣测 sala de estar <i>m.</i> 客厅 dormitorio <i>m.</i> 卧室 cocina <i>f.</i> 厨房 cuarto de baño <i>m.</i> 卫生间 todavía <i>adv.</i> 仍然, 还 qué <i>adv.</i> 多么 tan <i>adv.</i> 如此地 recargado, da <i>adj.</i> 繁重的 tiempo <i>m.</i> 时间
35			

Fuente: Español Moderno I (2014, pp. 35-36).

En algunas unidades, se incorporan bloques de Varios Verbos Irregulares o de Verbos con Cambios Ortográficos en algunas conjugaciones, o ambos, justo después del bloque de Vocabulario.

Imagen 3

Bloques de Verbos Irregulares y Verbos con Cambios Ortográficos (Unidad 11 de Español Moderno I)

现代西班牙语 学生用书1		Traducción:	
pronunciar <i>tr.</i> 发音 significar <i>tr.</i> 意思是 por ejemplo <i>tr.</i> 例如 confundir <i>tr.</i> 混淆, 弄混 constantemente <i>adv.</i> 经常; 总是 cater <i>tr.</i> 品尝 total <i>adj. adv.</i> 完全的, 全部的; 总之 dotar <i>tr.</i> 赋予 causar <i>tr.</i> 造成 confusión <i>f.</i> 混乱 nadie <i>prnl.</i> 没人 entender <i>tr.</i> 理解, 懂 de modo que <i>tr.</i> 因此 prestar atención a <i>tr.</i> 注意, 重视 razón <i>f.</i> 道理 tomar en cuenta <i>tr.</i> 考虑, 关注 adulto, ta <i>m./f.</i> 成年人 ruido <i>m.</i> 声音		buscar <i>tr.</i> 寻找 contar <i>tr.</i> 讲述 cuanto <i>m.</i> 数量 encontrarse <i>prnl.</i> 处于... (状态) jugar <i>intr.</i> 游戏, 玩耍 calle <i>f.</i> 街道 peligroso, sa <i>adj.</i> 危险的 solución <i>f.</i> 解决, 出路, 办法 televisión <i>f.</i> 电视 programa <i>m.</i> 课程; 节目, 日程 televisor <i>m.</i> 电视机 volumen <i>m.</i> 体积; 音量 jardín <i>m.</i> 花园 regar <i>tr.</i> 浇灌 barro <i>m.</i> 泥巴 ensudarse <i>prnl.</i> 弄脏 lugar <i>m.</i> 地方 ahorita mismo <i>loc. adv.</i> 现在, 马上 estorbar <i>tr.</i> 碍事, 妨碍 mamá <i>f.</i> 妈妈	
不规则动词 VERBOS IRREGULARES contar: 陈述式现在时变位和 encontrar 相同。 entender: 陈述式现在时变位和 encender 相同。 regar: 陈述式现在时变位和 fregar 相同。		VERBOS IRREGULARES contar: su regla de conjugación en el presente del indicativo es igual que la de encontrar entender: su regla de conjugación en el presente del indicativo es igual que la de encender regar: su regla de conjugación en el presente del indicativo es igual que la de fregar	
变位中有书写的变化的动词 VERBOS CON CAMBIOS ORTOGRÁFICOS EN ALGUNAS CONJUGACIONES regar: 陈述式现在时变位和 fregar 相同。 significar: 陈述式现在时变位和 indicar 相同。		VERBOS CON CAMBIOS ORTOGRÁFICOS EN ALGUNAS CONJUGACIONES regar: su regla de conjugación en el presente del indicativo es igual que la de fregar significar: su regla de conjugación en el presente del indicativo es igual que la de indicar	

Fuente: Español Moderno I (2014, p. 168).

Sin embargo, en el tomo V, el bloque de Vocabulario se reemplaza por un nuevo bloque de calentamiento denominado Tareas que Debe Efectuar el Alumnado antes de

la Clase, que incluye varias actividades relacionadas con los textos de la unidad. No obstante, la primera actividad sigue siendo una lista de palabras sin explicaciones ni en chino ni en español, y se recomienda a los alumnos que consulten un diccionario monolingüe en español por su cuenta.

Imagen 4

Bloque de Tareas que Debe Efectuar el Alumnado antes de la Clase (Unidad 2 de Español Moderno V)

现代西班牙语 学生用书5

TAREAS QUE DEBE EFECTUAR EL ALUMNADO ANTES DE LA CLASE

I. Consulte en un diccionario de español preferiblemente monolingüe las acepciones de las siguientes palabras del texto o los grupos léxicos polisémicos y añada su significado en chino.

cumplido, da	entrecano, na	aplomo
detestado, da	diabólico, ca	anónimo, ma
galote	masquista	retro
ciclón	melénano, na	tenor
médula	óseo, sea	reputar en
tregua	tótem	a reglón seguido
secuencia	convalecencia	espontáneo, rea
tributar	salva de aplausos	adulador, ra

II. Lea las siguientes afirmaciones y marque con la V las correctas y la F, las erróneas de acuerdo con el texto.

- En la frase "... dirigiendo el área de Cultura y Espectáculos como lo ha hecho durante muchos años", el pronombre *lo* se refiere al área. ()
- La frase "que ya no cumplirá setenta años" significa que César López Rosell ha fallecido antes de cumplir los setenta años. ()
- En la frase "... trasladarse a otra por bien que lo hiciésemos y...", el pronombre *lo* se refiere a nuestro trabajo. ()
- En la frase "... de la que intentaba salvarse mediante una operación de autotransplante de médula ósea", el sujeto del verbo *necesaba* es Josep Carreras. ()
- En la frase "con tanta frecuencia que se ganó con facilidad la confianza y la amistad de los parientes y amigos de Carreras", el sujeto de *se ganó* es la confianza y la amistad. ()

III. ¿Qué significan las alusiones o metáforas que se leen en el texto?

- Ya es otro marino que perdió la gracia del mar.

- actividad cerebral diabólicamente intensa

UNIDAD 2

- Nuestro trabajo era poco menos que de galotes.

- No había a quien pasarle los remos.

- ... imputó... en la redacción como un ciclón poniéndolo todo patas arriba...

- lluvia de noticias

- goteo incesante de noticias

- ... aquellos reportajes de César caían como bombas sobre las redacciones de los demás periódicos...

- Cuando la competencia quiere recuperar el terreno perdido...

- ... como la tortuga de Zenón a la liebre

Fuente: Español Moderno V (2023, pp. 18-19).

Además, a partir de la Unidad 10 del primer tomo, se incluye un bloque de Ejemplos con Algunos Vocablos Usuales, que presenta varias palabras y frases comunes en español junto con su traducción al chino, y ejemplos de uso en oraciones en español. Sin embargo, en el quinto tomo, se elimina la traducción.

Imagen 5

Bloque de Ejemplos con Algunos Vocablos Usuales (Unidad 10 de Español Moderno I)

常用词汇例句 EJEMPLOS CON ALGUNOS VOCABLOS USUALES

I. abrigar

A. *tr.* 给……穿暖和

1. Jaime, estos días hace bastante frío. Abriga bien a la niña al llevarla al colegio.
2. Como el niño quiere salir a jugar, la abuela lo abriga con un suéter grueso.
3. Espena, Tomasito, te voy a abrigar con una chaqueta de tela gruesa.

B. *intr.* 保暖

1. La camisa que llevas no abriga nada, piensa que la temperatura de hoy es muy baja.
2. Si quieres ir a Alemania, no te aconsejo esos pantalones: no abrigan.

152

III. necesitar

A. *tr.* ~ + *tr.* 需要

1. ☐ Buenos días, señor. ¿Necesita usted algo?
- ☒ Necesito una gorra.
2. ☐ Para el viaje, ¿cuántos pares de calcetines necesitas?
- ☒ Necesitamos diecinueve.
3. Por favor, deja esos libros sobre la mesa: los necesito ahora mismo.

B. *tr.* ~ + *inf.* 需要, 必须

1. Necesitamos comprar mucha ropa para pasar un largo invierno en esta zona.
2. La vendedora me dice que necesita saber si voy a pagar con tarjeta (信用卡).
3. La alumna le pregunta al profesor si necesita recordar todo el texto.

IV. recordar

A. *tr.* 记得

1. Ya no recuerdo el nombre de tu novio. ¿Cómo se llama?
2. Tu tío necesita un abrigo, ¿recuerdas su talla?
3. ¿Cómo no voy a recordar aquel amigo tuyo?

B. *tr.* 提醒

1. Te recuerdo que tienes que comprar dos kilos de carne, un kilo de arroz, tres barras de pan, una botella de aceite... Ah, también: leche, queso y mermelada.

153

UNIDAD 10

3. La ropa que tengo abriga mucho, por eso no me importa el frío.

C. *pron.* 穿暖和

1. Chicos, abrigaos bien: ya estamos en invierno.
2. Abrígate bien, ponte un jersey, que afuera (外面) hace mucho frío.
3. No te preocupes: si baja mucho la temperatura ya sabemos con qué abrigarnos.

D. *abrigado, da* *mucho* 穿暖和, 保暖

1. ¿Qué bien abrigados vienen ustedes!
2. ¡Eh, chicas, vais poco abrigadas! La temperatura de hoy es muy baja.
3. ¿Crees que estoy bien abrigado para ir a esa zona?

II. creer *tr.* 相信, 认为

1. Creo que este abrigo no te va a quedar bien. Tienes que comprar otro de la talla S.
2. Profesor, ¿crees usted que tenemos que apuntar todo lo que dice?
3. Los estudiantes creemos que memorizar (记忆) palabras en español es cosa difícil (困难的).
4. Mis abuelos creen que todo lo que se vende en el supermercado es caro.
5. ¿Creen que en nuestra ciudad no hace tanto frío?

现代西班牙语 学生用书1

2. Al salir de la sección de alimentos, Berta recuerda a su marido que todavía tienen que ir a comprar camisas, calzoncillos, chaquetas y pantalones en la sección de ropa.

V. traer / llevar *tr.* 带来 / 带去

1. Ya sabe que necesito esas revistas. Por favor, tráigamelas esta tarde.
2. Gregorio, creo que va a llover (下雨). Lleva el impermeable a tu padre, que debe de estar todavía en su oficina.
3. ☐ Ahora mismo voy a la tienda. ¿Te traigo leche o yogur?
- ☒ Tráeme yogur.
4. ☐ ¿Adónde llevan ustedes tantas cosas?
- ☒ A la oficina del gerente.

Fuente: Español Moderno I (2014, pp. 152-154).

Gramática

En cada unidad de los cinco tomos, se abordan conocimientos gramaticales de manera detallada. En los primeros cuatro tomos, las explicaciones se presentan en chino junto con ejemplos en español y, en algunos casos, incluso en inglés, para facilitar la comprensión de los alumnos.

Imagen 6

Bloque de Gramática (Unidad 15 de Español Moderno I)

现代西班牙语 学生用书1

V. oír. 听, 听见

1. Mi abuela ya tiene noventa y ocho años. Casi no oye nada pero le gusta hablar.
2. Oigo el ruido del viento (风) entre los árboles.
3. Oye, niño, ¿puedes dejar de molestar?
4. Oigan ustedes, por ahí no van a llegar al aeropuerto.

语法 GRAMÁTICA

一. 虚拟式现在时的用法 (Uso del presente del subjuntivo) (II)

动词谓语句为 *ser* 可能, *ser* 不可能, *ser* 必要, *ser* 有用, *ser* 更好 等第一人称现在时, 从句中应使用虚拟式。虚拟式现在时的时值相当于陈述式现在时或将来时。

例 *Es necesario que lleguemos a dominar el español antes de graduarnos.*
Es posible que los estudiantes recién llegados se pongan nerviosos en la primera clase.

Es muy importante que conozcan ustedes algo sobre las culturas precolombinas.

类似的第三人称现在时还有 *estar* 好, *estar* 坏 等。其所引导的从句中也要使用虚拟式。

例 *No está bien que los niños vean este tipo de programas.*
Está bien que planteéis el problema de los exámenes (考试) al decano.
Está muy mal que dejes el trabajo a medio hacer.

注意 如果主语不确定, 则由原形动词取代从句。例如:

Oro que está bien plantear el problema de los exámenes (考试) al decano.

Es útil practicar deportes.

Es imposible ir a ese lugar caminando (走路).

二. 自复被动句 (Oración pasiva refleja)

西班牙语中有两种被动句: 自复被动句和被动句。本课先讲自复被动句。

1 自复被动句的特点:

- 1) 主语均为受事;
- 2) 谓语动词均为及物动词;
- 3) 动词以自复形式出现, 但只限第三人称, 即带自复代词 *se*;
- 4) 动词与受事主语保持单复数的形态一致;
- 5) 受事主语通常置于动词之后。

例 *¿Cuántas lenguas extranjeras se enseñan en tu universidad?*
Espero que en este país se conozcan más las culturas precolombinas de América Latina.

248

现代西班牙语 学生用书1

- 3) 施事主语对听话人无关紧要时, 使用无人称句。

例 *Me van a traer muchos regalos en mi cumpleaños.*

- 4) 当施事主语泛指时, 使用无人称句。

例 *En este país se lee mucho.*
Generalmente (通常) se entra en la oficina a las nueve y se sale a las cinco.

四. 动词短语 LLEVAR + GERUNDIO (Perífrasis verbal LLEVAR + GERUNDIO)

这个动词短语表示“干……(某事)已经(多长时间了)”, 须带表示时间的直接宾语。

例 ☐ *¿Cuánto tiempo lleváis estudiando español?*

☒ *Ya llevamos un año estudiándolo.*

Ya llevamos esperando aquí una hora, pero nadie viene.

El profesor y sus alumnos llevan tres horas hablando del tema.

五. 形容词的位置 (Posición del adjetivo)

和汉语、英语不同, 西班牙语中, 形容词一般置于被修饰语的后面。

例 *Me van a encargar una misión importante.*

Nos ha sorprendido el aspecto moderno de la ciudad.

一些形容词置于被修饰语之前时, 如果被修饰语是阳性、单数名词, 应去掉形容词的最后一个音节或音节。试比较:

Te digo que Pepe es un chico muy bueno.

Te digo que Pepe es un buen chico.

Tomás es un gran (伟大的) hombre.

Tomás es un hombre grande (块头大的).

形容词 *alguno*, *primero* 等也属于这一类。

此外, 一些形容词置于被修饰语之前和之后时, 语义不同, 比如最后一组例句。我们会在今后详细讲解。

UNIDAD 15

第十五课

Cuando se inicia un nuevo semestre, después de las vacaciones, empieza también la necesidad de pensar en divertirse menos.

- 2) 汉语里的受事主语通常可以译为西班牙语的自复被动句。

例 这些书可在书店或网上购得。→ *Estos libros se pueden adquirir en las librerías y también por Internet.*

这几个字怎么发音? → *¿Cómo se pronuncian estas palabras?*

从这里什么都看不见。→ *Desde aquí no se ve nada.*

- 3) 在动词短语 (助动词 + 另一动词的动形 / 副动词) 中, 代词 “se” 可置于助动词或副动词之前, 与之连写。

例 Desde mañana, estas clases se van a dictar por la tarde.

¿Cómo se pueden aprender dos lenguas al mismo tiempo?

Se está explicando una nueva lección.

代词 “se” 也可以置于原形动词或副动词之后, 与之连写。有时, 为避免重复位移, 需要添加重音符号。

例 Desde mañana estas clases van a dictarse por la tarde.

¿Cómo pueden aprenderse dos lenguas al mismo tiempo?

Está dictándose una nueva lección.

三. 无人称句 (Oración impersonal)

无人称句是指没有语法主语的句子。

1 形式

- 1) 动词第三人称单数加代词 “se”。

¿Cómo es posible que se viva bien en un país con tantos problemas?

Normalmente, ya no se trabaja a esta hora.

- 2) 动词第三人称复数。

Dicen que Luis es especialista en Historia de América Latina.

Vamos a ver el programa para niños. Justo lo están pasando en este momento.

2 用途

- 1) 说话人不能确定施事主语时, 使用无人称句。

例 César, te están llamando por teléfono.

- 2) 说话人不想指明施事主语时, 使用无人称句。

例 ☐ ¿Qué te pasa? ¿Tienes algún problema?

☒ Me quieren despedir (辞退) del trabajo.

249

Fuente: Español Moderno I (2014, pp. 248-250).

Cabe mencionar que en el tomo IV, el bloque anteriormente conocido como Gramática ha sido renombrado a Respecto al Lenguaje. Esta modificación se debe a

Imagen 8

Bloque de Gramática (Unidad 1 de Español Moderno V)



Fuente: Español Moderno V (2023, pp. 9-10).

Fonética

En las primeras ocho unidades del primer tomo, se realiza una presentación descriptiva y detallada de los conocimientos fonéticos, con imágenes ilustrativas de las cavidades supraglóticas (órganos articulatorios). Al igual que el bloque de Vocabulario, se proporcionan audios para ayudar a los alumnos a practicar la pronunciación.

Imagen 9

Bloque de Fonética (Unidad 1 de Español Moderno I)

UNIDAD 1

1-4

语音 FONÉTICA

西班牙语共有 27 个字母，即 5 个元音字母 a, e, i, o, u 和 22 个辅音字母 b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, ñ, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z。

一、元音

1 a 的发音

字母	名称	音标
A a	a	[a]

[a] 是非圆唇低元音。发音时，嘴唇张开，舌尖平放在口腔底部，气流冲出。
[a] 音与汉语的“阿”音相似，但是开口程度稍小。发音部位在口腔中部。

练习：a, a, a

2 e 的发音

字母	名称	音标
E e	e	[e]

[e] 是非圆唇中元音。发音时，嘴唇稍张开，舌面抬至口腔中部，双唇向两侧咧开，气流冲出。发音部位在口腔前部。

注意：发音时应避免双唇向两侧咧开不充分，将音发成汉语的 a。也要避免向下张开，将音发成汉语的“发”。

练习：e, e, e

3 i 的发音

字母	名称	音标
I i	i	[i]

[i] 是非圆唇高元音。发音时，嘴唇稍张开，舌面中后部抬起，靠近硬腭，气流冲出。发音部位在口腔前部。

注意：应当避免舌面过分接近硬腭，把 [i] 音发成汉语的“依”。

练习：i, i, i

4 o 的发音

字母	名称	音标
O o	o	[o]

现代西班牙语 学生用书 1

[o] 是圆唇中后元音。发音时，双唇微圆向前突出，舌面抬起至口腔中部，气流冲出。发音部位在口腔中后部。

注意：应当避免双唇突出不充分，把 [o] 音发成汉语的“奥”或“欧”。

练习：o, o, o

5 u 的发音

字母	名称	音标
U u	u	[u]

[u] 是圆唇高后元音。发音时，双唇微圆，比发 [o] 音时更加向前突出，舌面更加贴近上腭，气流冲出。发音部位在口腔后部。

练习：u, u, u

6 l 的发音

字母	名称	音标
L l	ele	[l]

[l] 是舌尖齿边擦音。发音时，舌尖接触上齿龈，舌面下降，气流从舌两侧通过，声带振动。

练习：la, le, fi, fo, fu

ula, uhula, cle, fele, fia, fia, fea, Lela, faki, falo

当发 al, el, ol, ul 等音节时，应当注意不要吞舌，而要让舌尖接触上齿龈。

练习：al, el, ol, ul

当两个 l 重叠时，发 [ʎ] 音。[ʎ] 若是舌前硬腭边擦音。发音时，舌面前部抬起，和硬腭接触。气流从舌部一侧或两侧通过，声带振动。

目前，在西班牙本土的一些地区和西班牙语美洲的大部分地区，这个音已经被舌前硬腭擦音 [j] 代替。发音时，舌面前部向硬腭前部抬起，留下较小缝隙，让气流通过，同时声带振动。

练习：lla, lle, fl, flo, flu

alla, olla, elle, alli, ello

7 m 的发音

字母	名称	音标
M m	eme	[m]

[m] 是双唇鼻音。发音时，双唇紧闭，气流从鼻腔通过，同时声带振动。

练习：ma, me, mi, mo, mu

loma, lama, amc, lame, mio, mimo, mola, amo, mula, muy

5

6

UNIDAD 1

8 n 的发音

字母	名称	音标
N n	ene	[n]

[n] 是舌尖齿边鼻音。发音时，舌尖接触上齿龈和上腭前部，气流从鼻腔通过，同时声带振动。

练习：na, ne, ni, no, nu

Ana, lana, nene, nena, Nilo, manj, mano, uno, nula, nula

9 p 的发音

字母	名称	音标
P p	pe	[p]

[p] 是双唇塞音。发音时，双唇紧闭，气流冲开时，爆破而出。声带不振动。

注意：发音时不能吐气，避免将音发成汉语中的“白”的声母。

练习：pa, pe, pi, po, pu

pala, palo, pena, pela, pio, pila, pone, poli, puma, puso

10 s 的发音

字母	名称	音标
S s	ese	[s]

[s] 是舌尖齿边清辅音。发音时，舌尖紧贴上齿龈，留下缝隙让气流通过，声带不振动。

练习：sa, se, si, so, su

sano, masa, seno, ese, así, sima, eso, socio, suma, supo

在同尾时，[s] 发音弱且短。

注意：发音不能过长，以免发成汉语中的“斯”。

练习：as, es, is, os, us

masas, masas, salas, osos, somos, sumas

[s] 在其他辅音之前流化，发 [ʃ] 音。发音部位和方法与发 [s] 相同，但声带要振动。

练习：isoma, asmo, isla, mismo, puomo, siomo

11 t 的发音

字母	名称	音标
T t	te	[t]

[t] 是舌尖齿边清辅音。发音时，舌尖和上齿接触，气流冲开时，爆破而出。声带不振动。

注意：发音时不能吐气，避免与汉语“透”的声母相近。

7

现代西班牙语 学生用书 1

练习：ta, te, fi, fo, fu

tasa, mata, teme, mece, río, diplo, tos, tosa, ta, tusa

Fuente: Español Moderno I (2014, pp. 5-8).

Ortografía

Los conocimientos ortográficos se abordan no solo en las primeras dos unidades del primer tomo, sino también en el bloque de Conocimiento Sociocultural de las unidades 5 y 6 del cuarto tomo, donde se presentan como un contenido sociocultural independiente. En ambos casos, se ofrecen explicaciones en chino y ejemplos en español.

Imagen 10

Bloque de Ortografía (Unidades 1 y 2 de Español Moderno I)



Observación: los autores olvidaron traducir el título del conocimiento ortográfico en la segunda unidad en español. Debe ser 重音符号的缩写 (Tilde).

Fuente: Español Moderno I (2014, p. 11 y p. 26).

Imagen 11

Bloque de Ortografía (Unidades 5 y 6 de Español Moderno IV)



Traducción: en Ortografía (I) se presentan contenidos sobre el nombre de algunas consonantes, el uso de tildes y la escritura de los prefijos. Mientras tanto, el Ortografía (II) incluye contenidos sobre el uso de mayúsculas y minúsculas, la escritura del punto decimal y la escritura de los años.

Fuente: Español Moderno IV (2021, pp. 116-117 y p. 145).

Textos

Generalmente, en los primeros tres tomos, cada unidad cuenta con dos textos no auténticos, un diálogo y un monólogo, ambos con título. En los tomos I y II, los textos están diseñados conforme a la vida cotidiana y están relacionados tanto con la función comunicativa como con la gramática de la unidad correspondiente. Por ejemplo, la unidad 16 de *Español Moderno I* se enfoca en la función comunicativa de describir el estado de una persona o un objeto. Para cumplirla, es necesario aprender una serie de

conocimientos gramaticales, tales como el participio pasivo, la distinción entre los verbos copulativos “ser” y “estar”, así como el uso de la estructura “llevar + participio pasado”, los cuales se abordan en el bloque de Gramática. Correspondientemente, se presentan dos textos basados en el tema de trabajos domésticos, incorporando un abundante uso de los conocimientos gramaticales aprendidos.

Imagen 12

Esquema de la Unidad y Bloque de Textos (Unidad 16 de Español Moderno I)



UNIDAD 16

1. FUNCIÓN COMUNICATIVA

- Describir el estado de una persona o un objeto.

...

3. GRAMÁTICA

- Participio pasivo (I)
- Diferencias entre los verbos copulativos SER y ESTAR

- Uso de LLEVAR + participio pasado

4. CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

- Las culturas hispánicas

TEXTOS 课文

16-1
I. En casa

Román Gutiérrez y Clotilde Muñoz llevan cuatro años casados. Los dos – jóvenes, guapos, inteligentes y buenos profesionales – forman un buen matrimonio, y es posible, por eso, que muchos los envidien. Él es médico y trabaja en un hospital público; ella es farmacéutica y administra una farmacia. Como la pareja trabaja en distintos centros, tiene horarios diferentes. Por la mañana suelen salir juntos de casa, pero por la tarde, raras veces regresan a la misma hora. De modo que cualquiera que llegue antes a casa, se encarga de la mayor parte de los quehaceres domésticos. Lo primero que hace el que llega más temprano, luego de cambiarse de ropa, es ponerse a barrer, a fregar, a lavar, es decir, a trabajar hasta dejarlo todo en orden. Cuando llega el otro (la otra persona), al ver que toda la casa está bien arreglada y reluciente, se olvida del cansancio y sonríe con alegría y satisfacción. En la cocina, también todo está a punto: las verduras bien lavadas, la carne aliñada, los cacharos y utensilios necesarios, limpios y en su sitio. Solo hace falta que alguien encienda el fuego y se ponga a cocinar.

– Gracias, cariño – es la frase que se repite todos los días en la casa de Román y Clotilde.

II. Madre e hija

(Por teléfono)

Madre: Amparo, es posible que me demore en hacer algunas compras. Temo que por esto se retrase la cena. ¿Hace falta que lleve algo ya preparado?

Hija: No es necesario. Más bien, trae pan, que ya no tenemos.

Madre: ¿Sabes? Quiero decirte una cosa: hoy, por salir rápido, dejé³ la casa hecha una pocilga. Todo ha quedado⁴ sucio y en desorden.

Hija: No te preocupes, mamá. Mira, para que estés tranquila, te digo que las camas ya están hechas: la sala, los dormitorios, los baños y la cocina están bien arreglados y relucientes. Además, la ropa, las sábanas y las toallas están lavadas y tendidas. Creo que ya están casi secas. Hasta la fregona, tanto tiempo estropeada, ya está reparada. Tengo una sorpresa para ti, pero pienso que es mejor que te lo diga ahora: voy a preparar un pescado bastante especial según una receta que acabo de aprender en la televisión. El pescado ya está aliñado. Mmm, ¡qué olor tan agradable! Imaginate el sabor que va a tener cuando esté cocinado. Ya te veo chupándote los dedos.

Madre: Gracias, hija. Eres un encanto. Hasta más tarde.

Fuente: Español Moderno I (2014, pp. 261-263).

Según los autores Dong y Liu (2015), en cada unidad del tomo III, el primer texto tiene que ver más con temas socioculturales hispánicos y el segundo suele ser un análisis o unas reflexiones en torno al primer texto. A modo de ejemplo, el primer texto de la unidad 13 de *Español Moderno III* trata sobre la introducción del boom literario en Hispanoamérica, y el segundo texto es una conversación cotidiana pero relacionada con este tema. Además, en el bloque de Ejercicios, se asigna al alumnado una tarea para casa que consiste en desarrollar tres temas de diálogo: la evolución de la literatura latinoamericana, el boom literario y el realismo mágico en Hispanoamérica y algunos escritores latinoamericanos que conozcan.

Imagen 13

Bloque de Textos (Unidad 13 de Español Moderno III)

现代西班牙语 学生用书3

课文 TEXTOS

13-1

I. América Latina y su literatura moderna

De todo el llamado *tercer mundo*, quizá haya sido América Latina la región que ha merecido, culturalmente hablando, la mayor atención de parte de la orgullosa Europa y de la poderosa América del Norte. Y debe este honor a su literatura moderna. No es posible que un europeo o un norteamericano instruido no hayan oído mencionar, alguna vez, el *boom* literario y el *realismo mágico* de Hispanoamérica.

Hasta fechas relativamente recientes, la literatura hispanoamericana todavía no dejaba de ser una variante española, con influencias más o menos acusadas de la literatura francesa o inglesa. Pero a fines del siglo XIX, ella comenzó no solo a mostrar una sorprendente originalidad, sino también a dejar huellas en las letras de la península. Esta impresionante corriente denominada *Modernismo* fue iniciada en 1889 por el nicaragüense Rubén Darío (1867-1916), y pronto se extendió por toda América Latina y llegó, incluso, a introducirse en España. El *Modernismo* transformó la poesía castellana con novedosos ritmos, metáforas atrevidas e imágenes exóticas.

A partir de la tercera década del siglo XX, fue emergiendo otra figura que acabaría por alcanzar resonancia universal: Jorge Luis Borges (1899-1986), argentino nacido en Ginebra. Largas temporadas en Europa le permitieron nutrirse de la cultura europea y participar en forma activa en los movimientos de vanguardia. Aunque en un principio dedicó su trabajo creativo a la poesía, luego se consagró a la narrativa, en la que llegó a publicar obras realmente notables. Fue un cuentista original que supo armonizar un lenguaje de altos niveles creativos con un ingenioso hilo argumental y una complejidad estructural. En sus cuentos, el tiempo se vuelve elástico: se adelanta, retrocede, da vueltas y el destino humano se enmaraña, se profundiza y se eleva en juegos realmente fantásticos, lo que ha llevado a muchos a considerar a Borges como el iniciador del *Realismo Mágico*, uno de los rasgos más característicos de la moderna literatura latinoamericana. Sin embargo, el verdadero *realismo mágico* puesto de manifiesto en las obras de Juan Rulfo y Gabriel García Márquez, no se parece, salvo en el uso ingenioso de la imaginación, a las ficciones de Borges, quien es hoy un



264

UNIDAD 13

escritor mundialmente admirado y frecuentemente citado por su erudición, sus preocupaciones metafísicas y la originalidad de su estilo.

América Latina, con sus selvas impenetrables, con sus montañas inaccesibles, sus mares tormentosos, es una tierra de prodigios naturales y de confluencias culturales. En ella ha nacido una literatura vigorosa y de trascendencia universal, a cuyo apogeo, iniciado en los años 60, hemos asistido con inculcable admiración. Precisamente, la sorprendente difusión de las obras de estos autores en la mayoría de idiomas del mundo dio pie para que el fenómeno fuera denominado con un nombre explosivo: *Boom de la Novela Latinoamericana*. No es raro, por eso, que algunos de sus autores – Gabriela Mistral, Miguel Ángel Asturias, Pablo Neruda, Gabriel García Márquez, Octavio Paz y Mario Vargas Llosa – hayan sido distinguidos con el Premio Nobel de Literatura.

13-2

II. Sucesos extraños en las novelas del boom

Roque: ¡Hola!, ¿qué tal? Se te ve poco últimamente. Espero que no hayas cometido la locura de dejar los estudios.

Isidora: ¡Hola! Nada de eso. Ando metida en otros mundos.

Roque: ¿En otros mundos? ¿Qué me quieres decir?

Isidora: A ver si me entiendes; ¿qué harías si llegas a un pueblo y no encuentras a nadie?

Roque: Pensaría que se han ido a las montañas a hacer un trabajo comunal.

Isidora: No. No hay nadie porque todos han muerto. Luego, en la noche, oyes voces. Son las voces de los muertos. Hablan contigo y tú respondes. ¿También estás muerta?

Roque: ¿Y que pensarías si un día ves a una chica que empieza a elevarse en el aire y al poco rato se pierde en el cielo?

Isidora: No me asustes. ¿Estás bien? ¿Dónde has estado metida? ¿Sabes?, viéndote así, temo que te hayas vuelto loca. Si no me explicas bien lo que te pasa, voy a parar un taxi y te voy a llevar al hospital.

Roque: No habremos ganado nada yendo al hospital porque, ¿sabes?, el asunto es muy simple: la próxima semana se va a llevar a cabo en nuestra facultad un simposio internacional sobre el *Boom de la Novela Hispanoamericana*, y yo he estado leyendo algunas obras.

Isidora: Pero, ¿qué tiene que ver eso con los disparates que me has dicho?

Roque: No son disparates. Son sucesos extraños que aparecen en algunas novelas del boom. Es el *realismo mágico*. No es posible que no hayas oído hablar de él. En todo caso, te sugiero leer algunas obras. Cuando lo hagas, vas a comprender que no son disparates lo que te he referido.

265

Fuente: Español Moderno III (2015, pp. 264-265).

Sin embargo, el segundo texto titulado “Sucesos extraños en las novelas del boom” es un poco ambiguo. No proporciona detalles específicos sobre los sucesos extraños en estas novelas, dejando todo a la imaginación del alumnado. Habría sido más efectivo relatar una historia concreta sobre alguno de estos sucesos extraños.

Además, se observa que en algunas unidades, el segundo texto no tiene vinculación con el primero. Tal es el caso de la Unidad 15 del tercer tomo. El primer texto es una introducción de los pintores españoles Diego Velázquez y Francisco de Goya, mientras que el segundo texto es un diálogo entre una cliente y un vendedor sobre la devolución de unos muebles. Aunque este segundo texto no tiene una relación directa con el primero, se alinea con la función comunicativa de la unidad, que es narrar y comentar. Además, se utiliza para presentar el uso del grado superlativo relativo del adjetivo “malo”, que forma parte del bloque de Gramática.

Imagen 14

Esquema de la unidad 15 de Español Moderno III



UNIDAD 15

Traducción:

1. FUNCIÓN COMUNICATIVA

- Narrar y Comentar.

...

3. GRAMÁTICA

- Verbos modales con infinitivo compuesto
- Cualquiera/cualquier + n. como antecedente de una oración subordinada adjetiva
- Grado superlativo relativo de los adjetivos grande, pequeño, bueno, malo, superior e inferior
- Sinónimos

- Conjugación del verbo irregular CABER

4. CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

- Canal de Panamá

课文 TEXTOS

I. Diego Velázquez y Francisco de Goya



Cualquiera que haya estado en Madrid, tendrá que haber ido al Museo del Prado y haber podido apreciar de cerca las obras pictóricas más representativas de España y de otros países de Europa Occidental. De los pintores nacionales, cabe mencionar, de manera especial, a El Greco, a Velázquez y a Goya.

Velázquez nació en Sevilla en 1599 y murió en Madrid en 1660. Fue alumno de uno de los pintores más conocidos de la Sevilla de aquella época, el cual le cogió tanto cariño y aprecio que lo casó con su propia hija.

En 1622, el joven pintor viajó en dos ocasiones a Madrid en busca de mejor futuro y fue en la segunda cuando consiguió, tras muchos esfuerzos y a través de un importante noble, que el rey se fijara en sus notables cualidades artísticas y lo nombrara pintor de la corte. Sus creaciones pictóricas son muy variadas. En su etapa juvenil, en Sevilla, pintó paisajes y escenas costumbristas; luego, ya en la corte, motivos históricos, mitológicos y religiosos, sobre todo, retratos. Con su pincel, plasmó con fidelidad los rasgos más sobresalientes de personas de diferentes posiciones sociales de su época, desde el mismo rey hasta los bufones. Sus cuadros más famosos quizá sean *Las Hilanderas* y *Las Meninas*. En este último, se ve, en primer plano, a la infanta Margarita de Austria entreteniéndose con sus meninas, y a la izquierda, al mismo Velázquez trabajando en un lienzo. En la parte superior, al fondo, reflejados en un espejo, aparecen Felipe IV y la reina, y abajo, a la derecha, en primer plano, un perro echado delante de un enano y una enana.



314



Tal vez Francisco de Goya (1746-1828) haya sido el pintor que mayor influencia ha dejado en la pintura española. Desde muy niño reveló sus dotes para el dibujo. A comienzos de 1776, cuando Goya iba a cumplir los 30 años, fue llamado a la corte. Carlos III lo nombró pintor del Rey, con lo que inició la época más intensa de su creación artística. Cuando en 1814 acabó la Guerra de la Independencia y se fueron los franceses, creó sus dos grandes cuadros: *La Carga de los Mamelucos* y *Los Fusilamientos del Tres de Mayo*. Son dos joyas del arte universal, que se pueden admirar en el Museo del Prado. En los dos, el genial pintor logró perpetuar dos momentos memorables en que el pueblo español supo mostrar su heroísmo y su espíritu de sacrificio durante la guerra contra la invasión francesa. Sin embargo, no son las únicas muestras de su genialidad. En realidad, Goya creó un nuevo estilo pictórico y elevó a una altura universal la pintura española. ¿Será posible que algún visitante del Prado no se haya quedado cautivado por la belleza sensual de *La Maja Desnuda* y *La Maja Vestida* o que no se haya impresionado con sus *Caprichos* en los que se perciben lo sublime y lo grotesco, lo real y lo fantasmal?

II. Vengo a hacer una devolución

Estrella: Buenas noches, vengo a hacer una devolución.
Vendedor: Mire, ya estamos cerrando, pero, a ver, explíquese usted. ¿Una devolución? Es la primera vez que sucede esto aquí. La muestra es una empresa seria.
Estrella: Ya lo veo. Tan sería que vende muebles de pésima calidad a precios demasiado altos.
Vendedor: ¡Cuidado con lo que dice! Nos está calumniando y la calumnia es un delito.
Estrella: La estafa también es un delito, pero ya me dirá usted lo que piensa cuando haya visto el sofá con el tapiz hecho jirones, la cama con dos patas rotas, las sillas que se deshacen con solo tocarlas, el armario que no se cierra... Y todo esto adquirido no hace ni medio año.

315

Vendedor: ¿Será posible? Aquí hay una gran confusión. Usted compró estos muebles en este lugar cuando la tienda era de otra persona. La compramos hace tres meses. Si usted se fija, el nombre es diferente. Y algo más: no sabemos nada de los anteriores dueños. Le aconsejo hacer una denuncia en la estación de policía.

Estrella: No sé lo que haré, pero ahora lo comprendo todo y le pido disculpas. Es terrible sentirse estafada.

Fuente: Español Moderno III (2015, pp. 314-316).

En cada unidad del tomo IV, solo se presenta un monólogo, generalmente narrado por los autores o adaptado de alguna fuente auténtica. Sin embargo, aunque este libro se publicó en 2021, la mayoría de los textos adaptados provienen del siglo pasado. Al igual que el tomo III, estos textos también tienen un carácter sociocultural, pero tienen una extensión más larga.

Imagen 15

Bloque de Texto (Unidad 9 de Español Moderno IV)

现代西班牙语 学生用书4

TEXTO

Los Juegos Olímpicos

(Adaptación de *Los griegos*, por Isaac Asimov.

Traductor: Néstor Míguez, Alianza Editorial S.A., Madrid, 1981)

A lo largo de toda su historia, Grecia siempre ha estado rodeada de estados más grandes, más ricos y más poderosos. Si sólo se consulta el mapa, en comparación con sus vecinos, siempre parece una tierra pequeña y sin importancia.

Sin embargo, no hay tierra más famosa que Grecia: ningún pueblo ha dejado en la historia una huella más profunda que los griegos.

Los que vivieron hace veinticinco siglos en esas tierras, los antiguos griegos, escribieron fascinantes relatos sobre sus dioses y sus héroes y aún más fascinantes relatos sobre sí mismos. Construyeron hermosos templos, esculpieron maravillosas estatuas y escribieron magníficas obras de teatro. Dieron, además, algunos de los más grandes pensadores que ha tenido el mundo.

Nuestras ideas modernas sobre política, medicina, arte, drama, historia y ciencia se remontan a esos antiguos pobladores de tierra tan prodigiosa. Aún leemos sus escritos, estudiamos sus matemáticas, meditamos sobre su filosofía y contemplamos asombrados hasta las ruinas y fragmentos de sus bellos edificios y de sus estatuas. Toda la civilización occidental descende directamente de la obra de los antiguos griegos, y la historia de sus triunfos y desastres nunca pierde su efecto de fascinación.

Y aún quedan entre nosotros muchos remanentes de la cultura griega, que a pesar de su aparente poca trascendencia histórica, goza de una singular popularidad en el mundo contemporáneo.

Hacia el año 1.000 a. C. se libraban constantes guerras entre las diversas ciudades-estado griegas, hechos que, sin embargo, no los hizo olvidar su origen común. Hubo siempre algunos factores que los mantuvieron unidos aun en medio de las más encoradas guerras. Así, por una parte, todos hablaban griego, de modo que siempre se sentían helenos, en contraposición con los bárbaros, que hablaban otras lenguas raras; por otra, conservaron el recuerdo de la guerra de Troya —en ese entonces, todos los griegos formaron un solo ejército— en dos maravillosos poemas escritos por un rapado inmortal: Homero.

Otro importante factor de unificación era que tenían un conjunto común de dioses. Los

218

UNIDAD 9

detalles de las festividades religiosas variaban de una polis a otra, pero todas reconocían a Zeus como el dios supremo, al mismo tiempo que rendían, también, homenaje a los otros dioses.

Lo mismo se puede decir de una serie de actividades en las que intervenían todos los griegos, como las fiestas que acompañaban a ciertos ritos religiosos. En ellas, solía haber carreras y otros eventos deportivos, incluso, torneos musicales y literarios, en que se ponía en evidencia el alto valor que asignaban los griegos a los productos del espíritu.

El más importante de los eventos deportivos eran los Juegos Olímpicos, que se realizaban cada cuatro años. La tradición hace remontar su origen a una carrera en la que intervino Pélope, el abuelo de Agaménón, para conquistar la mano de una princesa. Según esto, habría sido originalmente una fiesta micénica. Sin embargo, la lista oficial de los ganadores de torneos comienza en el 776 a. C., año que, por lo común, es considerado como el inicio de los Juegos Olímpicos.

Tan importantes llegaron a ser estos Juegos para los griegos que dividían el tiempo en periodos de cuatro años, a los que daban el nombre de Olimpiadas. Según este sistema, el 465 a. C. sería el tercer año de la Olimpiada LXXVIII, por ejemplo.

Los Juegos Olímpicos se celebraban en la ciudad de Olimpia, situada en la región central occidental del Peloponeso, pero no se llamaban olímpicos en honor de la ciudad, sino en el de Zeus Olímpico, el dios principal de los griegos, a quien se asignaba como morada el monte Olimpo. Por la misma razón, la ciudad se llamaba Olimpia.

La montaña tiene casi 3.200 metros de altura y es la más elevada de Grecia. Está situada en el límite norte de Tesalia, a unos 16 kilómetros del mar Egeo. A causa de su altura (y porque las primitivas tribus griegas quizá tenían santuarios en su vecindad, antes de desplazarse hacia el sur), esa montaña fue considerada la morada particular de los dioses. Por esta razón, la religión basada en las referencias que se encuentran en los textos de Homero y Hesíodo conforman la religión olímpica.

Olimpia era sagrada por los Juegos y por los ritos religiosos vinculados con ellos, de modo que los tesoros que eran ofrecidos a Zeus podían ser depositados tanto allí como en Delfos. Los representantes de diferentes ciudades-estado podían reunirse allí aunque sus ciudades estuviesen en guerra, por lo que servía como territorio neutral. Y siempre sucedía que, poco antes de iniciarse los Juegos Olímpicos (hasta poco después de finalizados), se suspendían temporalmente las guerras para que los griegos pudiesen viajar a Olimpia y volver de ella en paz.

Los Juegos estaban abiertos a todos los griegos, y estos acudían de todas partes como espectadores y también como participantes en ellos. De hecho, dar permiso a una ciudad para tomar parte en los Juegos equivalía a considerarla oficialmente como griega.

Cuando los Juegos Olímpicos se hicieron importantes y populares y Olimpia se llenó

219

现代西班牙语 学生用书4

de tesoros, surgió naturalmente una gran competencia entre las ciudades vecinas por el derecho a organizar y dirigir los Juegos. No obstante, mientras estos duraron, siempre fue Olimpia quien tenía a su cargo la organización del evento, solo con breves interrupciones, por ejemplo, en el 700 a. C., tuvo que ceder este honor a Élida, ciudad situada a unos 40 kilómetros al noroeste de ella.

Había también otros juegos importantes en los que participaban todos los griegos, pero todos fueron creados dos siglos después de la primera Olimpiada. Entre ellos estaban los Juegos Píticos, que se realizaban en Delfos cada cuatro años, entre Olimpiada y Olimpiada; los Juegos Ístmicos, que se efectuaban en el golfo de Corinto; y los Juegos Nemeos, que tenían lugar en Nemea, a 16 kilómetros al sudoeste del istmo. Tanto los Juegos Ístmicos como los Nemeos se celebraban con intervalos de dos años.

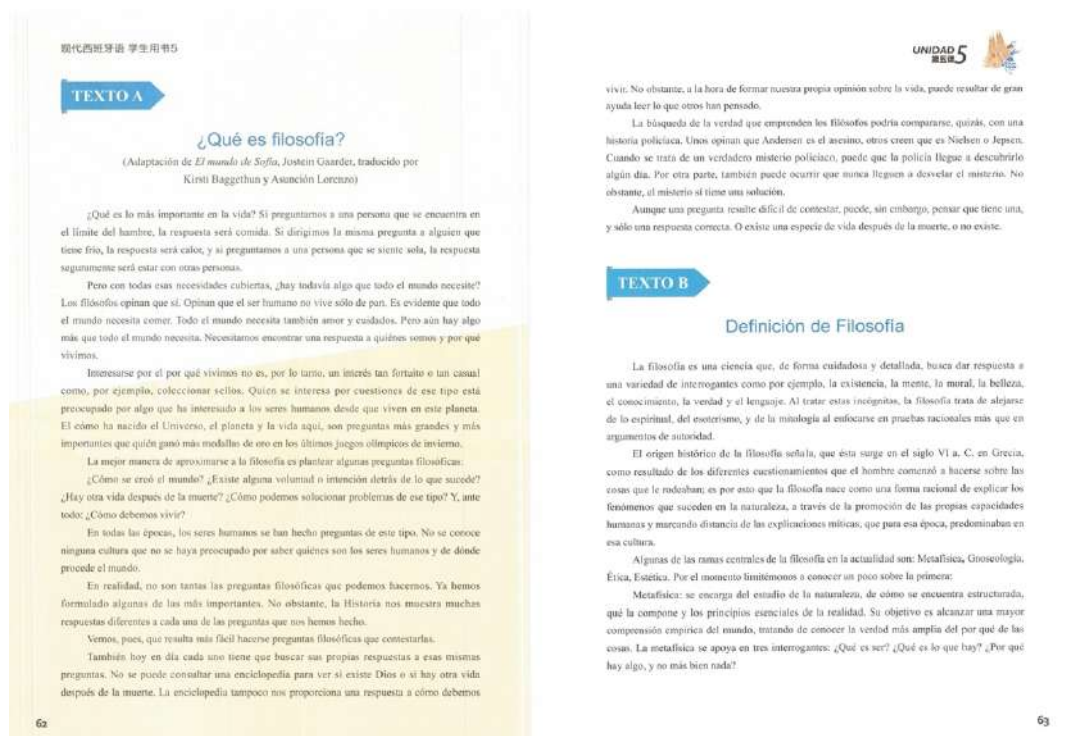
Los ganadores de esos juegos no recibían dinero ni ningún premio valioso en sí mismo; lo que obtenían era algo de incalculable valor: honor y renombre, cuyo símbolo era una guirnalda hecha de hojas de emblemático valor. El vencedor de los Juegos Olímpicos recibía una guirnalda de hojas de olivo y el de los Juegos Píticos, una de laurel. Como se sabe, el laurel estaba consagrado a Apolo, y las guiraldas hechas con estas hojas suponían una recompensa particularmente adecuada para el que sobresalía en cualquier campo de la actividad humana. Aún hoy decimos de quien ha realizado algo importante que “se ha ganado sus laureles”, pero si después cae en la indolencia y no hace nada de importancia, decimos que “se ha dormido en sus laureles”.

Fuente: Español Moderno IV (2021, pp. 218-220).

En el quinto tomo, a diferencia de los tomos anteriores, se presentan textos auténticos bastante extensos sobre diferentes ámbitos de la vida social. En algunas unidades, solo se incluye un texto con título, mientras que en otras, se incluyen texto A (con título) y texto B (con/sin título). Generalmente, los textos A y B tratan el mismo tema y están relacionados entre sí.

Imagen 16

Bloque de Texto (Unidad 5 de Español Moderno V)



Fuente: Español Moderno V (2023, pp. 62-63).

Además, en los primeros cuatro tomos, cada texto está acompañado de un audio correspondiente, lo cual permite a los alumnos escuchar y seguir la lectura del texto simultáneamente, facilitando su práctica de comprensión auditiva y pronunciación. No obstante, los textos de *Español Moderno V* no incluyen audios.

Ejercicios

Al final de cada unidad, se proporcionan amplios ejercicios estructurales para desarrollar las habilidades de comprensión y expresión escritas y orales del alumnado. Estos ejercicios incluyen, pero no se limitan a, actividades como la lectura de palabras,

frases o textos siguiendo una grabación, la conjugación de verbos, la escucha de audios y el diálogo sobre su contenido, la escucha de preguntas basadas en los textos y sus respuestas, dictados, la reproducción o el resumen del contenido de un audio, la creación de diálogos y debates sobre temas relacionados con los textos, la traducción del chino al español, la escritura de composiciones, entre otros.

En los primeros tres tomos, las instrucciones de las actividades están en chino, con su traducción correspondiente al español entre paréntesis. No obstante, en los tomos IV y V, se presentan exclusivamente en español.

Imagen 17

Bloque de Ejercicios (Unidad 1 de Español Moderno V)

TAREAS QUE SE EFECTUÁN EN CLASE

01-01

I. Escuche la grabación y conteste a las preguntas.

II. Parafrasee el significado de la parte en cursiva de las siguientes frases.

- Un español, que ha pasado muchos años en los Estados Unidos *lidiando infructuosamente con el inglés*, decide irse a México...
- ¿Será una *especialidad mexicana*?
- Al salir a la calle tiene que decidir si toma un taxi... o si llama a un *taxi negro* (es el taxiista, que en verdad suele dar más vueltas que una rosita).

UNIDAD 1

4. A no ser que le ofrezcan amistosamente un *aventencio* (un empujón), que en una *manera cordal de acercarlo al punto de destino*.

5. Llama por teléfono, y apenas descuelga el auricular oye: «¡Buena!», lo cual le parece una *aprobación algo prematura*.

6. Las drogas son las *dedas* y, *efectivamente*, ayudan a *vivir siempre que no se abuse*.

7. Está a punto de *estallar*, pero le han recomendado *prudencia*.

8. —¿Le gusta la *poética*?
→ ¡Claro que sí! *La abula ofende*.

9. No podía tener *inconveniente*, pero le sorprendió que los demás se *comidaran sus tréulas de cuerpo*.

10. La gente lo despedía: «Nos estamos *viendo*», lo cual le parecía una *afirmación obvia*, pero querían decirle: «Nos volveremos a *ver*».

11. *Aspira a entrar en el Museo a las nueve de la mañana*, y el guardián le *cierre el paso, inflexible*...

12. *Abusado, joven*, no deje los *velices* en la *basqueta*, porque se *los vuelen*.

III. Teniendo en cuenta el contexto, sustituya la parte en cursiva en cada oración por algún sinónimo que aparece en el texto.

- Los vecinos de esa zona residencial *lucharon* _____ despendándose para que el gobierno les solucionase la escasez del agua potable.
- Traté de convencer *inútilmente* _____ a mi amigo de que abandonase su absurdo proyecto.
- Si quieres reparar esa máquina tienes que *echar mano de* _____ otro tipo de herramientas.
- ¿No os parece demasiado *apresurada* _____ la decisión de iniciar ahora mismo la exploración de esa zona desértica?



5. El barco se iba hundiendo irremediablemente y era evidente que todos los pasajeros acabarían por perecer en pleno océano, *a menos que* _____ acudiese milagrosamente en ese momento un equipo de rescate.
6. A mí me *chochó* _____ la indolencia que mostraba esa gente frente al sufrimiento ajeno.
7. Roberto nunca se había imaginado que el nuevo cargo que desempeñaba le *causara* _____ tanto dolor de cabeza.
8. Los padres prometieron a su hijo que *cada vez que* _____ hiciera algo meritorio recibiría una recompensa.
9. La profesora me aseguró que *bastaba con que* _____ me esforzase un poco más aprobaría todos los exámenes.
10. No estoy en contra de que dediques algún que otro tiempo al esparcimiento, pero tampoco hay que *excederse* _____.
11. Es *evidente* _____ que tu intervención en la disputa la ha complicado todavía más.
12. Para atravesar esa zona selvática no pueden ustedes *prelarse de* _____ cierto equipamiento.

IV. Busque en el texto todas las oraciones impersonales, explique cómo están formadas y finalmente traduzca al español las oraciones que se dan a continuación.

1. 餐馆的人给我们上了一道菜，据说当地特色，可我一点儿也不喜欢，味道怪怪的。
2. 你知道当时一般采用什么方法解决这类问题吗？
3. 公共场所禁止吸烟。
4. 当时还不知道要使用什么车辆运输这么多建筑材料。
5. “你的手机太高档了！哪儿买的？”
“别人送的。”
6. 发现那家伙态度非常恶劣，我差点儿发飙。不过有人事先劝我要谨慎行事，所以我当时忍住了。
7. 游客们终于见识了那个国家特有的被人称道的指数列的礼数。
8. 我问 Aster 为什么心情不好，他说有人冒犯了他。
9. 对于他们要做的我不反对，不过有个困难他们必须想到。
10. 真没想到！居然有人给咱们订了这么好的海鲜饭当年饭！

V. Busque en el texto las oraciones en las que se usa la partícula *SE*, explique su función gramatical en cada caso y finalmente traduzca al español las oraciones que se dan a continuación.

1. 米轮和沙粒混在一起了，很难把它们分开。
2. 在西班牙人们说“搭轿车”，但在墨西哥却说“乘小车”。
3. Mariana 和 Dania 刚认识不久，不过已经很好了。
4. 在墨西哥，字母 x 有不同的发音，面对这种情况，那位西班牙游客不知所措。
5. 哎，孩子们，嘲笑一位残障人士很不好。
6. 我明白，你外甥说这话完全是好意，是为了让人对他有好感。
7. 那些防空洞是战争期间建造的。
8. 起初，那小孩不敢靠近小狗。
9. 这些船西可遇不可求。
10. 你知道人类学博物馆几点开门吗？

VI. Conjuga los infinitivos que están entre paréntesis en el tiempo y la persona correspondientes, o en formas no personales.

Todo el mundo _____ (saber) que, cuando el Príncipe Azul _____ (despertar) a la Bella Durmiente, tras un sueño de cien años, _____ (casarse) con ella en la capilla del castillo y, _____ (llevar) consigo a la mayor parte de sus sirvientes, la _____ (conducir), montada a la grupa de su caballo, hacia su reino. Pero, _____ (ignorar, yo) por qué razón, casi nadie _____ (saber) lo que _____ (suceder) después. Pues bien, este _____ (ser) el verdadero final de aquella historia.

El reino donde _____ (nacer) el Príncipe, y del que era heredero, _____ (estar) muy _____ (alejarse) del de su esposa _____ (Tener, ellos) que atravesar bosques, praderas, valles y aldeas. Allí por donde ellos _____ (pasar), las gentes, que _____ (conocer) su historia, _____ (salir) a su paso y les _____ (obsequiar) con manjares, vinos y frutas. Así, _____ (ir) tan _____ (abastecerse) de cuanto _____ (necesitar), que no tenían ninguna prisa por llegar a su destino. No es de extrañar, pues aquel _____ (ser) su verdadero viaje de novios y _____ (estar) tan _____ (enamorarse) el uno del otro, que no _____ (sentir) el paso del tiempo.

(El verdadero final de la Bella Durmiente. Narrativa del siglo XX en lengua castellana, Ana María Mahue, pp.11-12, Espasa Calpe, Madrid, 1999)



VII. Escuche la grabación y luego haga un resumen oral.

VIII. Escriba una composición acerca de las dificultades que ha encontrado en el aprendizaje de lenguas, teniendo en cuenta lo que ha escuchado en el texto del ejercicio VII.

IX. Temas de debate.

1. Hable sobre las diferencias dialectales del español dentro de la misma España.
2. Hable sobre las diferencias del español peninsular y el latinoamericano.
3. Hable sobre las diferencias regionales del español latinoamericano.

Fuente: Español Moderno V (2023, pp. 10-14).

Funciones Comunicativas

Según los autores, en esta nueva colección de *Español Moderno*, se implementa el enfoque comunicativo desde el principio, enseñando a los alumnos palabras y expresiones con valores comunicativos (Dong y Liu, 2014). En la página inicial de cada unidad de los primeros tres tomos, se indican primeramente las funciones comunicativas correspondientes en chino.

Imagen 18

Esquema de la unidad (Unidad 1 de Español Moderno I)



Fuente: Español Moderno I (2014, p. 1).

Las funciones comunicativas de los primeros dos tomos están relacionadas con la vida cotidiana, al igual que sus textos, los cuales también se basan en temas cotidianos. Sin embargo, a partir del tercer tomo, las unidades están diseñadas con el objetivo de transmitir conocimientos socioculturales, mejorar la comprensión lectora y fomentar el pensamiento crítico. Por lo tanto, sus funciones comunicativas se centran en desarrollar habilidades de narrar, comentar, exponer y justificar opiniones (Dong y Liu, 2014).

Además, se observa que, en el tercer tomo, se mantiene esta sección y las funciones comunicativas se centran en las habilidades mencionadas. Del mismo modo, en los tomos IV y V, aunque se elimina esta sección, dichas habilidades también pueden concebirse como sus funciones comunicativas.

Tabla 10*Funciones Comunicativas de cada unidad de Español Moderno I*

Unidad	Funciones Comunicativas
1	Saludar, presentarse, presentar a los demás.
2	Saludar, hablar sobre información personal: nacionalidad, ocupación; hacer comentarios.
3	Presentar a los familiares; describir las actividades diarias.
4	Hablar sobre las actividades cotidianas; hacer comentarios.
5	Ofrecer invitaciones; dar felicitaciones.
6	Hacer recomendaciones; presentar solicitudes.
7	Recibir visitas; expresar cortesía.
8	Expresar acuerdo, felicitaciones, emociones y pena.
9	Dar órdenes; rogar; pedir...
10	Dar órdenes; rogar; pedir...
11	Pedir opiniones; hacer comentarios.
12	Dar órdenes, consejos e instrucciones.
13	Reproducir lo que alguien ha dicho.
14	Expresar deseos y sentimientos.
15	Dar la bienvenida.
16	Describir el estado de una persona o de un objeto.

Fuente: Elaboración propia según Español Moderno I (2014).

Tabla 11*Funciones Comunicativas de cada unidad de Español Moderno II*

Unidad	Funciones Comunicativas
1	Hablar del pasado.
2	Hablar del pasado.
3	Pedir disculpas.
4	Describir escenas pasadas; contar hechos pasados.
5	Hablar sobre el estado de salud.
6	Describir acontecimientos pasados.
7	Narrar acontecimientos pasados.
8	Hacer comentarios.
9	Narrar acontecimientos futuros.
10	Hablar del futuro.
11	Escribir cartas; narrar experiencias.
12	Expresar opiniones; refutar opiniones.
13	Narrar acontecimientos; hacer comentarios sobre las personas.
14	Comentar sobre las suposiciones del pasado.
15	Narrar acontecimientos pasados que incluyen suposiciones sobre el futuro.
16	Expresar opiniones.

Fuente: Elaboración propia según Español Moderno II (2015).

Tabla 12*Funciones Comunicativas de cada unidad de Español Moderno III*

Unidad	Funciones Comunicativas
1	Narrar historias; describir sentimientos.
2	Narrar historias; hacer comentarios sobre cuestiones jurídicas y éticas.
3	Narrar acontecimientos; expresar y justificar opiniones.
4	Narrar acontecimientos; expresar y justificar opiniones.
5	Discutir sobre el clima y el cambio climático.
6	Narrar acontecimientos históricos.
7	Expresar opiniones.
8	Expresar opiniones.
9	Expresar opiniones.
10	Contar historias.
11	Expresar suposiciones.
12	Contar historias; expresar suposiciones sobre lo sucedido.
13	Narrar; comentar.
14	Narrar; comentar.
15	Narrar; comentar.
16	Narrar; comentar.

Fuente: Elaboración propia según Español Moderno III (2015).

Contenidos socioculturales

En los primeros cuatro tomos, al final de cada unidad, hay un bloque de Conocimiento Sociocultural, en el que se presentan contenidos geográficos, históricos, literarios, artísticos, sociales, culturales, entre otros, relacionados con el mundo hispanohablante en chino (véase las Tablas 13-16). Sin embargo, los autores lo conciben como un recurso complementario para fuera de clase (Dong y Liu, 2014).

Imagen 19

Bloque de Conocimiento Sociocultural (Unidad 1 de Español Moderno I)



Traducción:

El español y los países hispanohablantes

El español, también conocido como castellano, pertenece al grupo romance de la familia de las lenguas indoeuropeas. Con aproximadamente 490 millones de hablantes nativos (Instituto Cervantes, 2012), se sitúa como la tercera lengua más hablada del mundo, después del chino y el inglés. Además, más de 100 millones de personas lo utilizan como segunda lengua extranjera.

El español es una de las seis lenguas oficiales de las Naciones Unidas, así como una lengua oficial en la Unión Europea, la Unión Africana, la Organización de Estados Americanos, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), entre otras organizaciones internacionales. Es lengua oficial en 21 países y territorios alrededor del mundo, incluyendo naciones de América, Europa, África y Oceanía (como la Isla de Pascua en Chile). Estos países y territorios incluyen Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico (territorio de Estados Unidos), Venezuela, Uruguay y Guinea Ecuatorial (en África).

Además de estos territorios, el español también es hablado ampliamente en otras regiones como Estados Unidos, Canadá, Jamaica, Trinidad y Tobago, Marruecos, Andorra, entre otras. ¿Podrías ubicarlos en el siguiente mapa?

Fuente: Español Moderno I (2014, p. 12).

Tabla 13

Contenidos Socioculturales de cada unidad de Español Moderno I

Unidad	Contenido Sociocultural
1	El español y los países hispanohablantes
2	Saludos y expresiones diarias en español
3	Cortesías sociales
4	Actividades de ocio
5	Cortesías y costumbres alimentarias
6	Diferencias lingüísticas entre los países hispanohablantes
7	Países hispanohablantes, sus banderas y capitales
8	Convención de nombres y apellidos de los países hispanohablantes: apodos, significados simbólicos y asociaciones comunes de los colores
9	Productos especiales de los países hispanohablantes
10	Apellidos de los países hispanohablantes
11	¿Cuántos continentes llamados “América” existen en el mundo?
12	Abreviaturas de las palabras y expresiones comunes en español
13	Nombres de familiares en español
14	Festivales de los países hispanohablantes
15	Canciones y bailes de los países hispanohablantes
16	Fusión de las culturas hispánicas

Fuente: Elaboración propia según Español Moderno I (2014).

Tabla 14*Contenidos Socioculturales de cada unidad de Español Moderno II*

Unidad	Contenido Sociocultural
1	Recursos naturales y etnias en América Latina
2	Cultivos agrícolas de los países hispanoamericanos
3	Personajes culturales de los países hispanohablantes
4	Bellezas naturales de los países hispanohablantes
5	Principales agencias de información y periódicos de los países hispanohablantes
6	Principales agencias de información del mundo
7	Organizaciones internacionales
8	Organizaciones, instituciones o grupos internacionales e interregionales
9	Paisajes culturales de los países hispanohablantes
10	Divisiones administrativas de los países hispanohablantes
11	Formatos de la redacción de cartas, tarjetas postales, etc., de los países hispanohablantes
12	Personajes históricos contemporáneos de los países hispanohablantes
13	Principales religiones del mundo
14	Dioses mitológicos grecorromanos
15	Fútbol
16	Artistas hispanohablantes

Fuente: Elaboración propia según Español Moderno II (2015).

Tabla 15*Contenidos Socioculturales de cada unidad de Español Moderno III*

Unidad	Contenido Sociocultural
1	Cultura deportiva
2	Sistemas educativos de cada país
3	Sistemas políticos de los países hispanohablantes
4	Cultura gastronómica de los países hispanohablantes
5	Recetas de comidas mediterráneas
6	Arte cinematográfico de los países hispanohablantes
7	Museos de los países hispanohablantes
8	Recursos naturales de América Latina
9	Patrimonios Culturales Mundiales de España
10	Patrimonios Culturales Mundiales de América Latina
11	Universidades de los países hispanohablantes
12	Lugares de interés del mundo
13	Recursos naturales y humanos de América Latina destacados a nivel mundial (I)
14	Recursos naturales y humanos de América Latina destacados a nivel mundial (II)
15	Canal de Panamá
16	Represa hidroeléctrica de Itaipú

Fuente: Elaboración propia según Español Moderno III (2015).

Tabla 16*Contenidos Socioculturales de cada unidad de Español Moderno IV*

Unidad	Contenido Sociocultural
1	Lenguaje corporal
2	Ciberlenguaje
3	Evolución histórica del español
4	Debates sobre la simplificación del español
5	Cambios más recientes en la Ortografía (I)
6	Cambios más recientes en la Ortografía (II)
7	Vestimenta
8	Música latina
9	El lenguaje de las flores
10	Personajes latinoamericanos: Che Guevara
11	Personajes latinoamericanos: Isabel Allende y <i>La casa de los espíritus</i>
12	Personajes latinoamericanos: La señora Perón — Evita
13	Cambio climático
14	Líder de la Revolución Cubana: Fidel Castro
15	La prensa de los países hispanohablantes y su tendencia política
16	Periodismo amarillo

Fuente: Elaboración propia según Español Moderno IV (2021).

Cabe mencionar que los contenidos socioculturales no son independientes, ya que muchos de los textos de los tomos III, IV y V también pueden considerarse como parte de estos contenidos socioculturales. Por ejemplo, el texto de la Unidad 1 del quinto tomo trata sobre las variedades de español.

Además, los manuales de *Español Moderno* no son la única fuente a través de la cual los alumnos adquieren conocimientos y mejoran sus habilidades. En otras asignaturas, se utiliza una variedad de materiales didácticos que varían entre universidades y profesores. Por ejemplo, en la experiencia propia de la autora como estudiante del GFH en la Universidad de Jilin durante 2014 y 2018, en las asignaturas impartidas por profesores chinos, se utilizaron en gran medida libros de texto autóctonos (véase Tabla 17). Por otro lado, las asignaturas dictadas por profesores hispanohablantes suelen basarse en materiales auténticos seleccionados por el docente, como vídeos, cortometrajes, canciones, entre otros.

Tabla 17

Materiales didácticos utilizados en las asignaturas impartidas por profesores chinos

Comprensión auditiva: se utiliza una colección de cuatro tomos de <i>Aprender Español Escuchando</i> (西班牙语听力教程) publicada entre 2010 y 2011 por Shanghai Foreign Language Education Press.
Lectura extensiva: se utiliza una colección de cuatro tomos de <i>Español Moderno: Libro de Lectura</i> (现代西班牙语: 阅读教程) publicada entre 2013 y 2014 por Foreign Language Teaching and Research Press.
Interpretación: se utiliza el libro de texto <i>Interpretación de Español</i> (西班牙语口译) publicado en 2008 por Foreign Language Teaching and Research Press.
Literatura española: la profesora utiliza materiales didácticos seleccionados por ella misma.
Español comercial: se utiliza la segunda edición de <i>Correspondencia Comercial en Español y Contratos Más Utilizados en los Negocios Internacionales</i> (西班牙语经贸应用文) publicada en 2015 por University of International Business and Economics Press.
Literatura latinoamericana: se utiliza el <i>Manual de la literatura hispanoamericana</i> (拉丁美洲文学教程) publicado en 2017 por Foreign Language Teaching and Research Press.
Traducción: la profesora utiliza materiales didácticos seleccionados por ella misma.

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los libros de texto *Español Moderno*, se observa que, en primer lugar, su elaboración se basa principalmente en el método gramática-traducción y el método audio-oral, aunque también incorpora, en cierta medida, el enfoque comunicativo. En segundo lugar, las unidades carecen de títulos, por lo que es difícil saber de qué trata cada unidad desde el principio. Por otro lado, cada unidad cuenta con numerosos contenidos léxicos y gramaticales, junto con un gran número de actividades estructurales. Esto puede llevar a que las clases carezcan de interactividad y motivación, ya que en la mayor parte del tiempo los profesores están dedicados a la explicación de estos conocimientos, mientras que los alumnos están ocupados tomando notas. Además, las primeras unidades son demasiado complejas para los alumnos principiantes, quienes también necesitan cursar muchas horas de las asignaturas comunes. En tercer lugar, se utilizan, especialmente en los primeros tres tomos, textos no auténticos. Parece que están inventados teniendo en cuenta más la gramática de la unidad correspondiente que la función comunicativa preestablecida. En cuarto lugar, las actividades de cada unidad son numerosas, monótonas y repetitivas. Predominan las tareas individuales, seguidas

por las tareas comunicativas en parejas. Apenas existen tareas interactivas en grupos (más de dos personas) o en toda la clase. En quinto lugar, en ciertos casos, la función comunicativa de la unidad es demasiado genérica y no se relaciona adecuadamente con los textos presentados. Por último, el contenido sociocultural que se ofrece en la unidad no está vinculado con los textos de la misma unidad. Aunque en estos libros los contenidos socioculturales son considerados como recursos complementarios, se ve más apropiado ofrecer a los alumnos actividades o preguntas relacionadas con los contenidos de los textos, en vez de presentarles únicamente un monólogo explicativo escrito en su lengua materna.

Además, a pesar de que en el bloque de Conocimiento Sociocultural de la unidad 6 del tercer tomo se mencionan brevemente aspectos del arte cinematográfico de los países hispanohablantes, tales como directores y actores destacados, premios como los Goya y la Concha de Oro, festivales internacionales de cine y las primeras películas de América Latina, no se incorpora en esta serie de libros de texto el uso de películas hispanohablantes o fragmentos de las mismas, los cuales son valiosos recursos para la enseñanza-aprendizaje tanto de la lengua española como de las culturas hispánicas.

1.3.4. Exámenes de español como especialidad

Los alumnos del Grado en Filología Hispánica, durante sus cuatro años de estudio, deben participar en dos exámenes diseñados exclusivamente para ellos: el Examen de Español como Especialidad de Nivel 4 (EEE-4) y el Examen de Español como Especialidad de Nivel 8 (EEE-8), dirigidos a los alumnos del segundo curso y del último curso. Ambos exámenes son organizados anualmente por la Sección de Español del Comité Directivo de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Escuelas Superiores (SECDELEES), pero los estudiantes pueden inscribirse y realizarlos presencialmente en su propia universidad. Al aprobarlos, conseguirán un certificado expedido por la SECDELEES en el que se especifica el nombre del alumno, universidad, el nombre del examen y la fecha del examen, así como su calificación dividida en tres categorías:

excelente, notable y aprobado²⁹. Este tiene una validez indefinida y es bien valorado nacionalmente en el mercado de trabajo, sobre todo en las empresas nacionales y de servicios públicos. Sin embargo, los alumnos solo tienen dos oportunidades para participar en cada examen, y aquellos que aprueben en su último intento (dentro de dos años posteriores después al primer intento), independientemente de sus puntos obtenidos, recibirán la calificación de aprobado.

Además, los EEE-4 y EEE-8 no solo se utilizan para evaluar el nivel lingüístico de los alumnos, sino también sirven como una verificación de la implementación del plan de estudios y una revisión de la calidad de enseñanza de las universidades. El precio puede variar según las universidades, pero generalmente cada examen tiene un costo de 90 yuanes (aproximadamente 12 euros).

1.3.4.1. Examen de Español como Especialidad de Nivel 4 (EEE-4)

El Examen de Español como Especialidad de Nivel 4 (EEE-4) se organiza cada junio cuando los estudiantes están a punto de completar sus primeros dos años de aprendizaje de español. Es importante para los estudiantes del GFH, ya que en algunas universidades, la suspensión de este examen significa la pérdida del título. En 2011, Shanghai Foreign Language Education Press publicó la Guía del Examen de Español como Especialidad de Nivel 4³⁰ en la que se planteó que el objetivo de este examen es verificar si los alumnos han alcanzado los niveles estandarizados del Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (1998) al final de los cursos básicos. A continuación, se muestra la estructura de este examen. Pero debido a las continuas modificaciones en la estructura del examen, se toma como muestra la estructura del EEE-4 de 2023.

²⁹ La puntuación total tanto de EEE-4 como de EEE-8 es 100. Pero en el certificado solo se escribe la cualificación entre excelente (≥ 79.5), notable (69.5-79.4) y aprobado (59.5-69.4).

³⁰ 高等学校西班牙语专业四级考试大纲

Tabla 18

Estructura del EEE-4 de 2023

ESTRUCTURA DE EEE-4 DE 2023			
PRUEBA ESCRITA (Horario: 08:30-10:50)			
Tarea	Contenido de tarea	Tipo de tarea	PT.
Gramática y léxico	Conocimientos básicos de gramática y léxico	Opción múltiple	10
Preposiciones y artículos	El uso de las preposiciones y los artículos	Opción múltiple	8
Conjugación verbal	El uso de la conjugación verbal	Pregunta de huecos	10
Comprensión de lectura	(1) El referente de una palabra (pronombre, participio pasivo, etc.) o el sujeto de un verbo (2) La idea central o el juicio lógico del contenido del texto	Opción múltiple	28
Traducción I	La traducción de español a chino	Traducción	8
Traducción II	La traducción de chino a español	Traducción	8
PRUEBA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA (Horario: 11:20-12:00)			
Dictado		Dictado	8
Comprensión auditiva		Opción múltiple	20
Puntuación Total de EEE-4: 100			

Abreviatura: PT. Puntuación total

Fuente: Elaboración propia.

El EEE-4 se categoriza en dos tipos de prueba: prueba escrita (140 minutos) y prueba de comprensión auditiva (40 minutos). El primer tipo está compuesto por las siguientes seis tareas:

- 1) **Gramática y léxico:** son 10 preguntas de opción múltiple (1 punto por pregunta) relacionadas con los conocimientos básicos de gramática y léxico;
- 2) **Preposiciones y artículos:** se ofrecen dos textos con un total aproximado de 300 palabras y cada uno cuenta con 8 preguntas de opción múltiple (0.5 punto por pregunta) vinculadas con el uso de las preposiciones y los artículos;
- 3) **Conjugación verbal:** se presentan dos textos con un total aproximado de 300 palabras y en cada texto se suprimen 5 verbos pero se da su infinitivo para que los alumnos escriban su forma adecuada según el contexto (1 punto por espacio en blanco);
- 4) **Comprensión de lectura:** se proporcionan dos textos con una extensión total aproximada de 1,200 palabras. Cada texto consta de 5 preguntas de opción múltiple (1 punto por pregunta) relacionadas con el referente de una

palabra o el sujeto de un verbo y 6 preguntas (1.5 puntos por pregunta) con la idea central o el juicio lógico del contenido;

- 5) **Traducción I:** se solicita la traducción al chino de un texto en español de aproximadamente 80 palabras;
- 6) **Traducción II:** se requiere la traducción al español de un texto en chino de aproximadamente 70 palabras.

La prueba de comprensión auditiva está formada por dos tareas: dictado y comprensión auditiva. En la primera tarea, se reproduce un audio de un texto tres veces y los candidatos deben escribirlo palabra por palabra en la hoja de respuesta. En la segunda tarea, se reproducen dos audios tres veces cada uno, seguidos de 10 preguntas de opción múltiple después de cada uno de ellos (1 punto por pregunta).

Es evidente que el EEE-4 está estrechamente relacionado tanto con la asignatura de lectura intensiva como con los libros de texto *Español Moderno*, ya que los tres se enfocan en la gramática y el léxico, la conjugación verbal, la traducción, así como la comprensión de lectura y auditiva. Además, el tipo de preguntas del EEE-4 es idéntico o similar al de las preguntas que aparecen en el bloque de Ejercicios de *Español Moderno*.

Sin embargo, también se observa que en este examen no aparece reflejada en la prueba de expresión escrita, la redacción de composiciones, ni se evalúa la expresión oral. La ausencia de la prueba de expresión escrita posiblemente se debe a la disponibilidad de evaluadores. Debido a la naturaleza anual de este examen, no hay evaluadores designados exclusivamente para ello. En su lugar, se cuenta con la participación de varios profesores provenientes de diversas universidades, quienes se encargan conjuntamente de llevar a cabo la evaluación. Al mismo tiempo, la falta de examinadores para una posible prueba de expresión oral se debe a dos razones fundamentalmente. Por una parte, para garantizar la imparcialidad y equidad de un examen nacional, los profesores de la misma universidad que los candidatos no pueden desempeñar el rol de examinadores. Por otra parte, debido a las restricciones

presupuestarias, no es factible buscar examinadores externos de manera aleatoria entre profesores de diferentes universidades. Además, si se producen problemas técnicos durante la grabación o preservación de los monólogos o las respuestas orales a las preguntas, resulta difícil encontrar una solución satisfactoria. En estos casos, los candidatos no pueden volver a realizar la grabación porque es injusto, y tampoco pueden presentarse al examen el año siguiente para actualizar la puntuación ya que, con el segundo intento, solo podrán obtener una calificación de aprobado.

1.3.4.2. Examen de Español como Especialidad de Nivel 8 (EEE-8)

El Examen de Español como Especialidad de Nivel 8 (EEE-8) tiene lugar cada abril, justo cuando los estudiantes están a punto de graduarse. Al igual que el EEE-4, los alumnos tienen dos oportunidades para presentarse a este examen. Sin embargo, al año siguiente, muchos graduados se encontrarán trabajando en otras ciudades o incluso en el extranjero, lo que les dificultará regresar a su universidad para realizar dicho examen. El EEE-8 no cuenta con una guía específica y su estructura incorpora cambios regularmente. Por eso, se toma como referencia la estructura del EEE-8 de 2023³¹.

³¹ De hecho, es la estructura de 2022. Debido a la influencia de la Covid-19, se canceló el EEE-8 de 2022.

Tabla 19

Estructura del EEE-8 de 2023

ESTRUCTURA DE EEE-8 DE 2023			
PRUEBA ESCRITA (Horario: 08:30-11:00)			
Tarea	Contenido de tarea	Tipo de tarea	PT.
Conocimientos básicos de cultura	Conocimientos de las sociedades, culturas y temas de actualidad, etc., de China y los países hispanohablantes	Opción múltiple	6
Comprensión de lectura	(1) El referente de una palabra (pronombre, participio pasivo, etc.,) o el sujeto de un verbo (2) Comprensión del texto (3) La idea central del texto (4) El juicio lógico del contenido del texto (5) El significado de una palabra o una expresión según el contexto (6) La comprensión de la estructura del texto	Opción múltiple y Ejercicios de completar textos	25
Gramática y vocabulario	Conocimientos básicos de gramática y vocabulario	Opción múltiple	10
Traducción I	La traducción de español a chino	Traducción	12
Traducción II	La traducción de chino a español	Traducción	12
Expresión escrita	La redacción de una composición argumentativa sobre el tema ofrecido	Composición	15
PRUEBA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA (Horario: 11:30-12:10)			
Comprensión auditiva I		Opción múltiple	10
Comprensión auditiva II		Preguntas de verdadero o falso	10
Puntuación Total de EEE-8: 100			

Abreviatura: PT. Puntuación total

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que solo los alumnos que hayan aprobado el EEE-4 pueden presentarse al EEE-8. Este examen también se divide en dos pruebas. La prueba escrita (150 minutos) contiene seis tareas:

- 1) **Conocimientos básicos de cultura:** se trata de 6 preguntas de opción múltiple (1 punto por pregunta) que se relacionan con los conocimientos de las sociedades, culturas y temas de actualidad, etc., de los países hispanohablantes;
- 2) **Comprensión de lectura:** se presentan tres textos con una extensión aproximada de 800 palabras cada texto. Cada uno de los primeros dos textos consta de 10 preguntas de opción múltiple (1 punto por pregunta) vinculadas con el referente de una palabra o el sujeto de un verbo, la comprensión del

texto, la idea central del texto, el juicio lógico del contenido del texto, el significado de una palabra o una expresión según el contexto, la comprensión de la estructura del texto, etc. Asimismo, la tarea del último texto consiste en completar el texto seleccionando 5 fragmentos de entre ocho fragmentos propuestos (1 punto por fragmento);

- 3) **Gramática y vocabulario:** se ofrece un texto de unas 400 palabras que contiene 10 preguntas de opción múltiple (1 punto por pregunta) conectadas con los conocimientos básicos de gramática y vocabulario;
- 4) **Traducción I:** se solicita la traducción al chino de un texto en español de aproximadamente 100 palabras;
- 5) **Traducción II:** se requiere la traducción al español de un texto en chino de aproximadamente 100 palabras;
- 6) **Expresión escrita:** se pide la redacción de una composición argumentativa de 200 palabras sobre un tema ofrecido.

La prueba de comprensión auditiva consta de dos tareas. En cada una de ellas, se reproduce un audio tres veces y luego se responden 10 preguntas (1 punto por pregunta). En la primera tarea las preguntas son de opción múltiple, mientras que en la segunda, son de verdadero o falso.

La macroestructura del EEE-4 y el EEE-8 es igual, pero existen varias diferencias. En primer lugar, en el EEE-8, se incorpora una tarea sobre contenidos socioculturales y una tarea productiva que consiste en redactar una composición argumentativa. En segundo lugar, se puede observar una reducción en la proporción de preguntas relacionadas con conocimientos gramaticales y léxicos³² desde el EEE-4 hasta el EEE-8. En tercer lugar, la tarea de comprensión de lectura en el EEE-8 se caracteriza por tener una mayor extensión y dificultad en comparación con el EEE-4,

³² Aquí se consideran las tareas de “gramática y léxico”, “preposiciones y artículos” y “conjugación verbal” del EEE-4 un conjunto de conocimientos gramaticales y léxicos.

pero en ambos exámenes, es la sección más importante. En cuarto lugar, las tareas de traducción en el EEE-4 y el EEE-8 son similares, pero la principal diferencia radica en un leve incremento tanto en la cantidad de palabras de los textos como en los puntos asignados.

De todos modos, se puede concluir que ambos exámenes se centran en evaluar la competencia lingüística de los alumnos, especialmente en lo que respecta a su competencia léxica y gramatical. Generalmente, se considera que el nivel 4 (EEE-4) y el nivel 8 (EEE-8) se sitúan en el rango equivalente al nivel B1-B2 y al nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en términos de los contenidos léxicos y gramaticales. Sin embargo, la falta de tareas relacionadas con la expresión oral y escrita en estos exámenes no implica que los alumnos sinohablantes no presten atención a estas dos destrezas. Como jóvenes contemporáneos que viven en la era de la información, tienen acceso fácil a numerosos materiales relacionados con el aprendizaje del español y son conscientes de la existencia y el valor de otros tipos de exámenes de español. Por eso, muchos alumnos también participan en exámenes de DELE y SIELE durante su período universitario según sus necesidades.

1.4. CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO SINOHABLANTE EN LAS CLASES COMUNICATIVAS DE ELE Y SU MOTIVACIÓN PARA ESTUDIAR ESPAÑOL COMO ESPECIALIDAD UNIVERSITARIA

El creciente número de aprendientes sinohablantes en las aulas de ELE, tanto en China como en los países hispanohablantes, trae como resultado una constante revisión e investigación de este grupo objetivo. Sin embargo, es difícil establecer un perfil definitivo de ellos debido a las variaciones en sus características individuales. Por esta razón, en esta sección solo se realizará un breve análisis de sus características más comunes que se demuestran en el aula de ELE, basándose en las contribuciones previas del profesorado dedicado a la enseñanza de ELE en un entorno sinohablante.

La participación pasiva y el silencio en las clases, especialmente en las actividades comunicativas, han sido mencionados repetidamente por los profesores

hispanohablantes y sinohablantes de ELE (Sánchez Griñán, 2008; He, 2008; Méndez Marassa, 2009; Zhu, 2010). He (2008) lo atribuye a una variedad de reglas básicas de la sociedad que los alumnos chinos deben cumplir:

- 1) El respeto a la autoridad del profesor. La influencia del pensamiento confucionista se refleja en la relación jerárquica entre el profesor y el alumnado. En este sentido, se espera que el papel del profesor sea principalmente el de hablar, mientras que el del alumnado se centra en escuchar. Sin embargo, Couto Frías (2010) cree que esta autoridad está cambiando paso a paso con la llegada de la nueva generación de profesores a las universidades chinas.
- 2) El reconocimiento en lo colectivo. Esto tiene que ver con “el carácter colectivista de la sociedad china, que prefiere el consenso, la armonía, a la divergencia de ideas” (Sánchez, 2009, p. 3).
- 3) La modestia. Según el confucianismo y el taoísmo, uno debe evitar destacarse dentro de una comunidad. Por eso, los alumnos sobresalientes tampoco hablan frecuentemente en las clases para mostrar su modestia.
- 4) Una acción vale más que mil palabras. El taoísmo no confía en las palabras ni las discusiones, mientras que el confucionismo cree que la desgracia y la equivocación nacen de las palabras. Muchos alumnos sostienen que su pasividad en las clases se debe al miedo a equivocarse. En consecuencia, cuando el profesor imparte las clases, sus alumnos “escuchan al profesor, imitan sus comportamientos y reciben con tranquilidad los conocimientos” (He, 2008, p. 13).

Se menciona también la preferencia por acudir al profesor en privado en vez de interrumpir la clase (Méndez Marassa, 2009; Zhu, 2010). Por un lado, el tamaño de las clases antes del bachillerato es bastante grande. Generalmente, cada aula cuenta con unos sesenta o setenta alumnos, lo que dificulta que cada estudiante tenga tiempo para expresarse. Aunque en el GFH el tamaño es más reducido, con un promedio de unos

veinte alumnos, estos estudiantes ya están acostumbrados a mantenerse callados en el aula. Por otro lado, el reconocimiento colectivo mencionado genera una gran presión psicológica en los alumnos a la hora de participar en las clases, porque temen que, si hacen preguntas o dan respuestas que parezcan no tener sentido, estén desperdiciando el tiempo de sus compañeros.

La preocupación por los errores es conocida como otra característica típica de los alumnos sinohablantes. Zhu (2010) cree que los alumnos chinos “no se atreven a hablar, tienen miedo a cometer errores y, además, temen al profesor” (p. 6). Este atributo es confirmado por Galloso Camacho (2014), quien también observa que estos estudiantes siempre están buscando la respuesta perfecta. Si no están seguros de su respuesta, es más probable que prefieran mantenerse en silencio. Esta característica está relacionada con la exageración del impacto de los errores. En la cultura china, se aprecia mucho la figura del sabio, lo cual lleva a considerar los errores como un fracaso, una muestra de la falta de esfuerzo y la estupidez. Por otro lado, la insuficiente educación emocional desde la infancia resulta en una mayor fragilidad emocional en los alumnos chinos frente a los errores.

Los alumnos sinohablantes también se destacan por su tendencia a realizar trabajos de manera individual, en vez de trabajar en grupos. Esta característica es propuesta por Sánchez Griñán (2008), quien, a su vez, también señala una serie de rasgos positivos de estos alumnos, tales como la diligencia, la persistencia, el perfeccionismo, la afectuosidad, la competencia en la memorización y el deseo de aprender bien. La ausencia de actividades en grupos se deriva principalmente de dos factores. Por un lado, se hace un ranking después de cada examen, así que entre los estudiantes predomina una relación de competencia más que de cooperación. Por otro lado, como se mencionó anteriormente, durante sus años de estudio preuniversitario, los estudiantes suelen estar acostumbrados a trabajar de manera individual, lo que les lleva a mostrar una actitud de resistencia hacia las actividades comunicativas que requieren interacción, porque les resultan desconocidas. Sin embargo, Couto Frías (2010) descubre en su experiencia docente que los alumnos sinohablantes solo

necesitan “un periodo de adaptación mayor al que necesitan otros tipos de alumnado, sobre todo, alumnos occidentales” (p. 119) frente a las actividades basadas en un enfoque comunicativo, porque sufren un choque metodológico.

En cuanto a sus estrategias de aprendizaje, se caracterizan principalmente por el uso continuado del diccionario, la memorización mecánica y la repetición de estructuras (Couto Frías, 2010; Azpiroz, 2015). Por una parte, se valora altamente la capacidad de traducción e interpretación tanto en la enseñanza como en los exámenes, por lo que conocer con precisión el significado en chino de una palabra resulta importante. Por otra parte, existe una gran distancia interlingüística entre el chino y el español (Lu, 2008) y en muchos casos, la memorización y la repetición son una necesidad para lograr un profundo entendimiento de la lengua española. Cabe señalar que estas dos estrategias también están relacionadas con las características propias del aprendizaje del chino, que no solo se atribuyen a la tradición educativa confucionista, sino también a los procesos cognitivos desarrollados desde la infancia en la alfabetización de su lengua materna (Sánchez Griñán, 2009).

Además, su motivación hacia el aprendizaje del español como carrera está impulsada por una variedad de factores. En la encuesta realizada por Lu (2007) en el Departamento de Español de la Universidad de Jilin sobre los motivos para elegir el español como carrera, un 56% de la muestra eligió la opción “será más fácil encontrar un trabajo”, seguida por “se lo aconseja su familia” (16%) y “les gusta la lengua” (12%). Los datos indican que, en los primeros años del nuevo siglo, durante la fase inicial de la prosperidad de la enseñanza de ELE en China, los estudiantes eligieron el español como su especialidad universitaria principalmente por motivaciones extrínsecas, particularmente relacionadas con oportunidades laborales.

Lu (2015) también revela que este tipo de motivación constituye la motivación primordial y continua por la que los alumnos eligen español como su especialidad.

Al ser admitidos, los estudiantes son conscientes de que podrán encontrar un puesto de trabajo relacionado con el español y por lo tanto tienen una clara

motivación instrumental respecto a su carrera, lo cual constituye un estímulo constante en sus cuatro años de estudio universitario. (p. 66)

Más tarde, Crivillés Tortosa (2017), basándose en su encuesta sobre la motivación por el estudio de español entre los alumnos del Instituto de Lenguas Extranjeras en Comercio e Industria de Shanghai (ILECIS) cuya carrera es español, y los de la Universidad de Fudan (UF) que estudian español como complemento a su especialidad, identifica que los estudiantes del ILECIS presentan una motivación intrínseca, mientras que los de UF, una motivación extrínseca.

Estos datos revelan un cambio significativo en las motivaciones de los estudiantes para aprender español como su carrera en comparación con hace diez años, ya que se enfocan más en sus propios intereses en vez de en factores externos. Este fenómeno tiene una relación inseparable con la profundización de las cooperaciones entre China y los países hispanohablantes, lo cual ha incrementado de manera explosiva tanto el número de universidades que ofrecen el español como especialidad, como la cantidad de alumnos matriculados en dicha carrera. Como resultado, la rápida saturación del mercado laboral y la disminución de los salarios se han convertido en una preocupación. Además, con el desarrollo de nuevos medios de comunicación, el aumento del turismo y los cambios internacionales, muchos chinos están comenzando a tener más contacto con los países hispanohablantes y a sentirse atraídos por ellos. Por otro lado, los estudiantes de otras especialidades que eligen el español como complemento se sienten más motivados por el gran potencial del mercado hispanohablante y desean convertirse en profesionales polivalentes para ser más competitivos en el mundo laboral.

Pocos años después, Song (2019) realizó un estudio sobre la motivación de los estudiantes chinos para estudiar el Grado en Filología Hispánica en el que participaron setecientos doce alumnos del primer curso de cinco universidades (dos en Pekín, una en Shanghai, una en Cantón y una en Xi'an) y observó que la decisión de los alumnos encuestados estaba relacionada con las motivaciones cultural, lingüística, profesional y contextual, con claro predominio de la primera por encima de las demás. Estos datos

confirman los hallazgos de Crivillés Tortosa (2017), indicando que las motivaciones intrínsecas han reemplazado a las extrínsecas en la elección del español como especialidad en las universidades. Por lo tanto, para ofrecer a los estudiantes una educación de calidad, es esencial equilibrar las necesidades del mercado laboral con los intereses del alumnado. Esto implica superar la predominancia de los conocimientos puramente lingüísticos e incorporar más contenidos comunicativos y culturales, con el objetivo de dinamizar el aula y motivar a los estudiantes.

En cualquier caso, la presentación de estas características mencionadas tiene como objetivo proporcionar a los profesores de ELE que trabajan con alumnos chinos, pero aún no los conocen, una primera comprensión de ellos. Es fundamental evitar la formación de estereotipos y enfocarse más en las razones sociales y culturales por las que los alumnos objeto de estudio desarrollan estas características, con el fin de encontrar posibles soluciones en las clases.

2. LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DE LENGUAS EXTRANJERAS

La enseñanza comunicativa de la lengua se benefició del cuestionamiento sobre la existencia de los fundamentos teóricos del enfoque estructural, cuyo énfasis recae en las prácticas intensivas de estructuras predefinidas en situaciones específicas (Richards y Rodgers, 1998). Chomsky (1957), uno de ellos, puso en duda la capacidad de aquellas estructuras para abordar los aspectos fundamentales de la lengua, como la creatividad y la singularidad de cada oración. Más tarde, basándose en la teoría lingüística, formuló el término competencia lingüística, definiéndolo como el conocimiento gramatical abstracto que permite a los hablantes elaborar oraciones gramaticalmente correctas (Chomsky, 1965).

Pocos años después, Hymes (1972) amplió la noción de competencia lingüística chomskiana hacia la competencia comunicativa, integrando los elementos comunicativos y culturales en la ecuación. Esta competencia fue desarrollada y profundizada por Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), así como Bachman y Palmer (1996), quienes

establecieron diferentes modelos, especificándola en diversas dimensiones o subcompetencias, tales como competencia gramatical, textual, lingüística, sociolingüística, sociocultural, discursiva, funcional, estratégica, etc. Todas estas aportaciones contribuyeron considerablemente al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (2002), donde se reconoció que esta competencia está íntimamente vinculada a la habilidad lingüística del usuario para la comunicación. El MCER categorizó esta competencia en tres dimensiones: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática, basándose en las clasificaciones previas establecidas por los estudios mencionados.

Su influencia no se circunscribe únicamente al Occidente. En los Estándares Chinos de Habilidad en el Idioma Inglés (CSE³³) publicados en 2018 por el Ministerio de Educación de China, se detallan los conocimientos y las habilidades lingüísticas que los estudiantes sinohablantes necesitan para el uso efectivo y adecuado de la lengua inglesa en diversas situaciones comunicativas. Estos se basan principalmente en el modelo de Bachman (1990) y en el trabajo de Bachman y Palmer (1996), además de incorporar sus propias consideraciones. Incluyen conocimientos organizativo y pragmático, habilidades de comprensión y expresión lingüística, habilidad pragmática y habilidades de interpretación y traducción, junto con estrategias específicas para cada categoría.

A continuación, se explorará la evolución del concepto de competencia comunicativa y su adaptación en la enseñanza de lenguas extranjeras en China, ampliando así la perspectiva desde otro hemisferio.

³³ China's Standards of English Language Ability (CSE) en inglés

2.1. DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA A LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La propuesta del concepto de competencia comunicativa se benefició de la dualidad entre competencia y actuación de Chomsky (1965) dentro del contexto de la teoría lingüística:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance (p. 3).

En este sentido, el autor hizo una distinción fundamental entre la competencia y la actuación. La primera se entiende como “the speaker-hearer's knowledge of his language” (Chomsky, 1965, p. 4), mientras que la segunda se define como “the actual use of language in concrete situations” (ibíd.). A su juicio, la competencia lingüística no es una habilidad, sino una comprensión profunda e internalizada del conocimiento gramatical abstracto y permanente, para el cual la lengua constituye una manifestación de dicha competencia.

No obstante, su teoría provocó reacciones significativas entre los lingüistas, quienes pusieron en entredicho la eficacia de la competencia lingüística chomskiana en la enseñanza-aprendizaje de lenguas debido a su carácter abstracto y utópico. Un representante importante fue Hymes (1972), quien afirmó la importancia de la gramática, pero al mismo tiempo, también subrayó la adecuación y aceptabilidad de la lengua en diversas situaciones sociales donde se producen los enunciados. Por lo tanto, acuñó el concepto de competencia comunicativa, en la que la competencia se entiende como la capacidad de la persona que “depende tanto del conocimiento (táctico) como de la (habilidad de) uso” (Hymes, 1972, p. 282, traducción propia) para emplear la

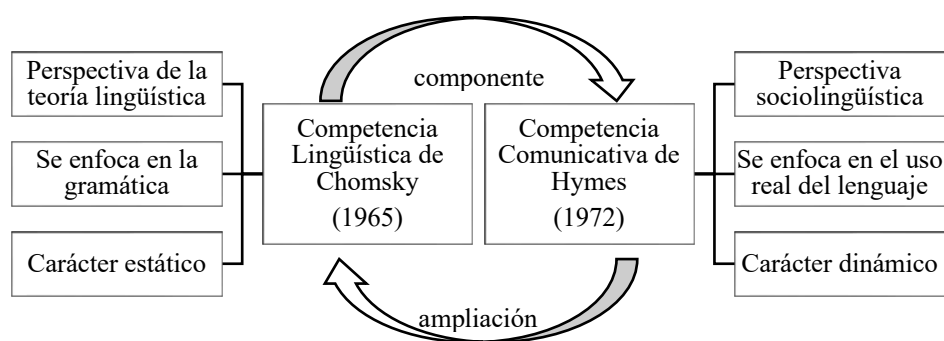
lengua. Esta competencia se identifica en cuatro dimensiones (ibíd., p. 281, traducción propia):

- 1) Si (y en qué medida) algo es formalmente posible.
- 2) Si (y en qué medida) algo es factible en virtud de los medios de implementación disponibles.
- 3) Si (y en qué medida) algo es apropiado (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa.
- 4) Si (y en qué medida) algo se lleva a cabo en realidad, se realiza realmente, y lo que conlleva.

De esta manera, se evidencia que la competencia lingüística de Chomsky y la competencia comunicativa de Hymes están interrelacionadas, siendo la primera un componente esencial de la segunda, que a su vez representa una ampliación de la primera. Sin embargo, también presentan distinciones en términos de perspectiva, enfoque y carácter (Widdowson, 1989; Cenoz Iragui, 2004).

Figura 3

Comparación entre la competencia lingüística de Chomsky (1965) y la competencia comunicativa de Hymes (1972)



Fuente: Elaboración propia.

Chomsky entiende la competencia lingüística desde la perspectiva de la teoría lingüística, concibiéndola como el conocimiento gramatical innato que subyace al lenguaje. En este enfoque, esta competencia se sitúa en un entorno vacío, ya que no se ve afectada por ningún factor, por lo que tiene un carácter estático. Por lo contrario,

para Hymes, la competencia comunicativa no es un estado, sino un proceso en continua adaptación (Widdowson, 1989), porque es una competencia basada en el entorno social que “depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico” (Cenoz, 2004, p. 452).

De todos modos, ambos conceptos han dejado huella en la enseñanza de lenguas extranjeras. Chomsky ha indicado la diversidad de las situaciones comunicativas específicas, destacando que la competencia lingüística forma parte del conocimiento básico de una lengua, sin la cual los usuarios pueden tener dificultades para llevar a cabo una comunicación real, mientras que Hymes ha tenido en consideración los factores sociales que intervienen en dicha comunicación.

2.2. MODELOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En relación con la competencia comunicativa, Hymes la define como la capacidad que se desarrolla en el individuo para determinar con precisión qué decir, a quién, por qué, cómo, dónde y cuándo, e incluir el uso correcto y apropiado de la lengua. Este proceso posee tanto un carácter intelectual como emocional. Involucra a la personalidad como un todo, y en él se construyen los conocimientos, destrezas y capacidades. Es una fuente del enriquecimiento afectivo, donde se forman los sentimientos, valores, convicciones e ideales, y donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida.

El concepto de competencia comunicativa de Hymes ha tenido amplias repercusiones en la enseñanza de segundas lenguas y muchos investigadores dedicados a esta área han profundizado en él detalladamente, identificando una serie de componentes que los alumnos de segundas lenguas deben dominar. Este apartado se centrará en presentar algunos de los modelos más destacados e influyentes en la didáctica de segundas lenguas: el modelo de Canale y Swain (1980), el modelo de Bachman (1990), el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y el modelo del MCER (2002). Además, se presenta el modelo del CSE (2018), un estándar nacional

chino diseñado para la enseñanza-aprendizaje del inglés, pero que también tiene implicaciones para la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas extranjeras.

El modelo de Canale y Swain (1980), revisado luego por Canale (1983) fue uno de los primeros en desarrollar una división integral de la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias interrelacionadas: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Destacaron tanto los conocimientos gramaticales como las habilidades del uso apropiado de la lengua en diferentes contextos sociales.

El modelo de Bachman (1990), refinado posteriormente por Bachman y Palmer (1996), introdujo una estructura jerárquica de los componentes de la competencia comunicativa. Dividió dicha competencia en competencia organizativa y competencia pragmática, incluyendo la competencia gramatical y textual en la primera, y la competencia ilocutiva (denominada competencia funcional en Bachman y Palmer, 1996) y sociolingüística en la segunda.

El modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) añadió una dimensión pedagógica al concepto de competencia comunicativa, enfocándose en la enseñanza práctica de esta competencia en el aula. Consideraron la competencia discursiva como el núcleo, influida por competencias lingüística, sociocultural y accional (también llamada pragmática o funcional), pero también las influye. Además, enfatizaron la importancia de las estrategias comunicativas en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

La publicación del MCER (2002) proporcionó un marco común y detallado para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas en Europa. No obstante, su impacto se extiende más allá del continente europeo, ya que se ha convertido en una referencia esencial en la didáctica de lenguas a nivel mundial. Categorizó la competencia comunicativa en tres competencias principales: competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. La competencia lingüística abarca las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La competencia sociolingüística incluye el manejo de marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de la sabiduría popular, diferencias de registro, así

como las variantes de dialecto y acento. La competencia pragmática engloba las competencias discursiva, funcional y organizativa.

El modelo de los Estándares Chinos de Habilidad en el Idioma Inglés (CSE) (2018) refleja una integración de las teorías occidentales con las necesidades específicas del contexto chino para afrontar las crecientes comunicaciones interculturales. Estableció nueve niveles en torno a los conocimientos y habilidades lingüísticas, pragmáticas, de traducción e interpretación, adaptándose a las demandas de un entorno globalizado. Los niveles 1-3 corresponden al nivel elemental, los niveles 4-6 al nivel intermedio y los niveles 7-9 al nivel avanzado. Dado que en China la enseñanza de lenguas extranjeras es liderada por el inglés (lengua mayoritaria), seguida de otras lenguas minoritarias, este modelo también es relevante para la enseñanza de otros idiomas.

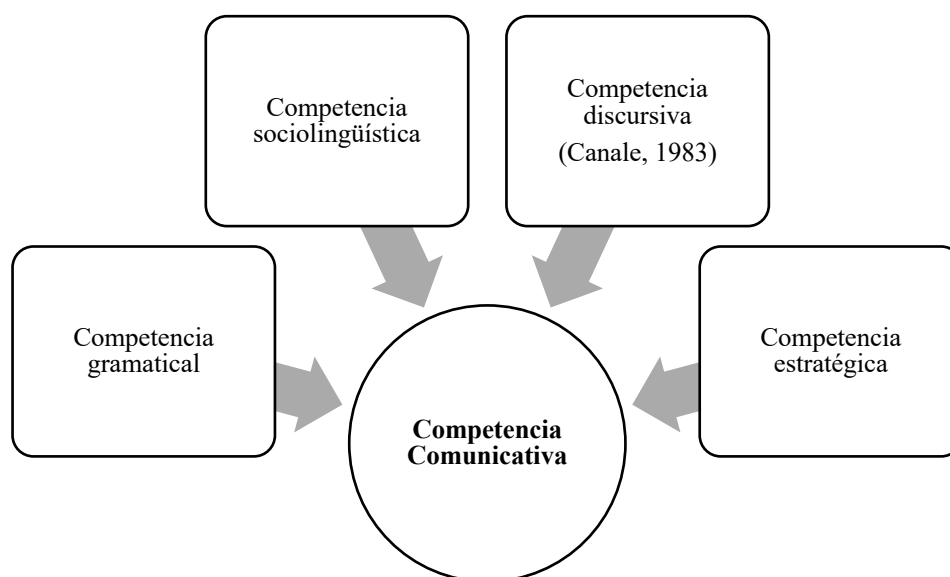
Cada modelo ha aportado perspectivas únicas y complementarias que, en conjunto, han potenciado el desarrollo de metodologías de enseñanza más efectivas y adaptadas a las diversas necesidades del alumnado. Para los estudiantes, estos modelos han ampliado su comprensión de la competencia comunicativa, lo que es beneficioso para mejorar su capacidad de uso de la lengua extranjera de manera apropiada en situaciones reales de comunicación.

2.2.1. Modelo de Canale y Swain (1980)

Este modelo surgió de la necesidad de medir la competencia comunicativa de un grupo de alumnos canadienses cuya primera lengua es el inglés y que estudiaban francés como segunda lengua. Los autores elaboraron un marco teórico que abarca, según ellos, los componentes de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980). Sin embargo, su impacto se extiende más allá de su contexto original, ya que ha contribuido en buena medida tanto a la comprensión y profundización del concepto de competencia comunicativa, como a la enseñanza y evaluación de las lenguas extranjeras.

Figura 4

Modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) y Canale (1983).



Fuente: Elaboración propia basada en Canale y Swain (1980) y Canale (1983).

Según los autores, la competencia comunicativa engloba, al menos, tres competencias principales: la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica.

La **competencia gramatical** se entiende como “el conocimiento y la habilidad requeridos para comprender y expresar con exactitud el significado literal de los enunciados” (Cenoz, 2004, p. 453). Este concepto se apoya en lo que Chomsky describe como competencia lingüística, que abarca “conocimientos de ítems léxicos y de las reglas de morfología, sintaxis, semántica gramatical de oraciones y fonología” (Canale y Swain, 1980, p. 29, traducción propia). Gracias a estos conocimientos, se prefiere decir “No hablo bien español” en lugar de “No hablo bueno español”, porque la primera frase se ajusta a lo que Hymes define como “lo formalmente posible”.

La **competencia sociolingüística** se refiere al dominio de las reglas socioculturales y las reglas del discurso, lo cual nos permitirá producir e interpretar adecuadamente los enunciados en su contexto social, sobre todo cuando existe una brecha entre el significado literal de los enunciados y la intención del hablante (Canale y Swain, 1980). Las reglas socioculturales especifican la dimensión de “lo apropiado” de Hymes, enfocándose en la apropiación del significado y de la forma (Canale, 1983).

La primera se refiere a la adecuación de ciertas proposiciones y funciones comunicativas en un contexto sociocultural dado, considerando factores contextuales como el tema, el rol de los participantes y las normas de interacción, mientras que la segunda se centra en la medida en que una forma gramatical específica transmite la actitud y el registro o estilo apropiados dentro del contexto (Canale y Swain, 1980).

Por otro lado, el dominio de las reglas del discurso fue denominado **competencia discursiva** posteriormente por Canale (1983). Se refiere a la combinación de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado para generar textos escritos u orales trabados en diferentes géneros. Según el autor, la *cohesión* está relacionada con la estructuración de las frases. Por ejemplo, el uso de los mecanismos de cohesión puede enlazar las frases en un texto y facilitar su interpretación. Al mismo tiempo, la *coherencia* se refiere a las relaciones semánticas entre diferentes significados en un texto. Para explicarla, el autor utiliza un ejemplo extraído de Widdowson (1978, p. 29, traducción propia):

- Hablante A: El teléfono. (petición)
- Hablante B: Estoy en el baño. (excusa)
- Hablante A: Vale. (aceptación de la excusa)

Es evidente que, aunque estos enunciados no se relacionan por mecanismos de cohesión, logran formar un discurso coherente debido a su conexión semántica.

La **competencia estratégica** está compuesta por las estrategias verbales y no verbales de comunicación, vinculadas tanto con la competencia gramatical como con la competencia sociolingüística, que se utilizan para superar posibles obstáculos sugeridos en la comunicación (Canale y Swain, 1980), y para “mejorar la efectividad de la comunicación” (Canale, 1983, p. 11).

El modelo elaborado por Canale y Swain (1980) y revisado por Canale (1983) ha ejercido un impacto significativo tanto en el desarrollo del término de competencia comunicativa al identificar sus diversas subcompetencias, como en la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras, ya que su identificación ha permitido una

comprensión más detallada y completa de los aspectos necesarios para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes.

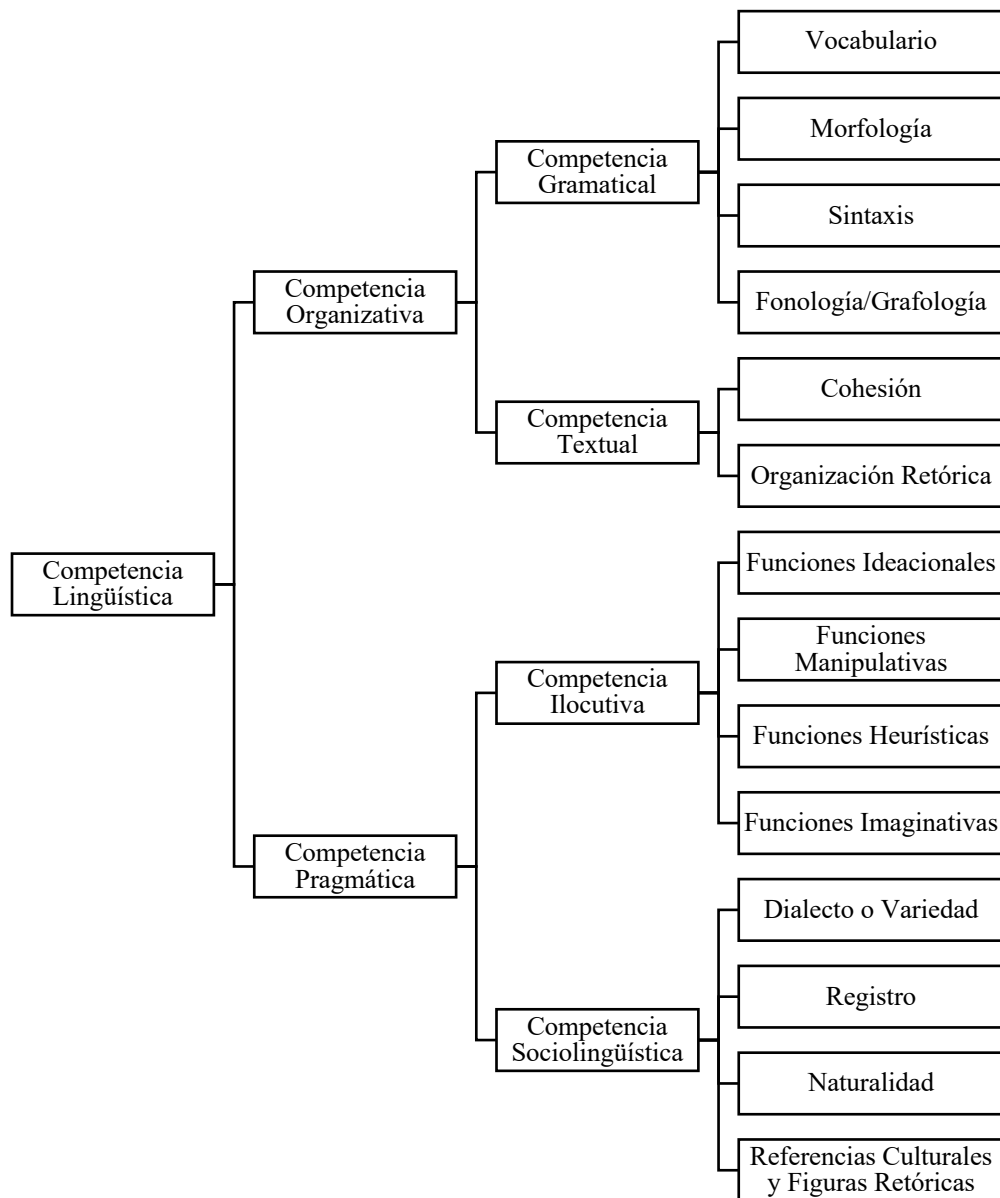
2.2.2. Modelo de Bachman (1990)

Con el fin de evaluar el dominio de la lengua, Bachman (1990) propuso un marco de referencia de la habilidad lingüística comunicativa. Según el autor, esta habilidad se entiende como un conjunto de “conocimiento o competencia, y la capacidad de implementar o ejecutar esta competencia de manera adecuada y contextualizada en un uso comunicativo de la lengua” (Bachman, 1990, p. 84, traducción propia) y se divide en tres componentes: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicológicos.

La **competencia lingüística** del autor es una ampliación y profundización del modelo anterior. Se distingue en dos categorías principales y cada una se subdivide en dos subcategorías.

Figura 5

Modelo de la competencia lingüística de Bachman (1990)



Fuente: Bachman (1990, traducción propia).

La **competencia organizativa** se refiere a “las habilidades involucradas en controlar la estructura formal de la lengua para producir o reconocer oraciones gramaticalmente correctas, comprender su contenido proposicional y ordenarlas para formar textos” (Bachman, 1990, p. 87, traducción propia). Engloba la **competencia gramatical** y la **competencia textual**.

La **competencia gramatical** de Bachman (1990) es similar a la de Canale y Swain (1980) y comprende el conocimiento del vocabulario, morfología, sintaxis y fonología/grafología, determinando la manera de expresar significados específicos.

La **competencia textual** es semejante a la competencia discursiva de Canale (1983), y se refiere al conocimiento de las convenciones para unir las frases de manera que constituyan un texto escrito u oral, siguiendo reglas de *cohesión* y *organización retórica*. La *cohesión* incluye marcadores explícitos que relacionan semánticamente los enunciados, como referencia, sustitución, elipsis, conjunción y cohesión léxica, mientras que la *organización retórica* hace referencia a la estructura conceptual general del texto o discurso, que varía según el género, como la narración, descripción, comparación, clasificación y el análisis de procesos, y que está relacionada con su influencia en los usuarios.

La **competencia pragmática** abarca tanto el conocimiento de las convenciones pragmáticas necesarias para realizar funciones lingüísticas aceptables, como el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas para ejecutar adecuadamente funciones lingüísticas, ajustándose al contexto comunicativo específico. Cada uno corresponde a un componente subcategorizado de esta competencia: **competencia ilocutiva** y **competencia sociolingüística**.

La **competencia ilocutiva** trata de la capacidad del hablante para señalar su intención comunicativa a través del uso del lenguaje. Al expresar proposiciones o sentimientos, el hablante está ejecutando la función ideacional; cuando intenta conseguir que se hagan cosas, controlar el comportamiento de los demás y mantener (formar o cambiar) relaciones interpersonales, está desempeñando la función manipulativa; la función heurística se realiza por medio de “actos como enseñar, aprender, resolver problemas y memorizar conscientemente” (Bachman, 1990, p. 93, traducción propia) para enriquecer el conocimiento; y la función imaginativa se refiere al uso figurativo del lenguaje por motivos humorísticos o estéticos.

La **competencia sociolingüística** comparte similitudes con el primer componente de la de Canale y Swain (1980), a saber, el “dominio de las normas

socioculturales”. Según el autor, la apropiación de las funciones comunicativas y la forma de presentarlas depende de los contextos socioculturales y discursivos. Incluye la sensibilidad hacia diferencias en dialectos o variedades y en registros, hacia la naturalidad, y la habilidad para interpretar referencias culturales y figuras retóricas (ibíd.).

La **competencia estratégica** de este modelo es una ampliación de la de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), incorporando también los mecanismos por los que opera esta competencia (ibíd.). Se compone de tres fases: evaluación, planificación y ejecución.

Los **mecanismos psicofisiológicos** se entienden como los procesos neurológicos (articulatoria y manual) y fisiológicos (destreza auditiva y destreza visual) en el uso de la lengua (ibíd.).

Pocos años después, Bachman y Palmer (1996) hicieron varias modificaciones de este modelo. En primer lugar, sustituyeron el concepto de competencia por conocimiento, un término más amplio. En segundo lugar, ampliaron el concepto de la competencia ilocutiva en el conocimiento funcional. La competencia ilocutiva trata de la habilidad del hablante para expresar su intención comunicativa por medio de actos de habla, mientras que el conocimiento funcional incluye también factores contextuales, es decir, la adecuación de la lengua utilizada en contextos variados. En tercer lugar, definieron la competencia estratégica de Bachman (1990) como una serie de estrategias metacognitivas. De esta manera, se enfoca no solo en las estrategias específicas utilizadas para compensar fallos y favorecer la efectividad comunicativa, sino también la toma de decisiones conscientes y la autorregulación en el proceso comunicativo.

Este modelo ha proporcionado un marco teórico jerárquico de los distintos componentes de la habilidad lingüística comunicativa que influyen en el uso comunicativo efectivo de la lengua, lo cual contribuirá a una comprensión más profunda de la competencia comunicativa.

2.2.3. Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) afirmaron la contribución del modelo de Canale y Swain (1980), profundizado luego por Canale (1983), a la enseñanza comunicativa de la lengua por el desarrollo de “especificaciones detalladas de contenido para la enseñanza comunicativa de la lengua que estén directamente relacionadas con un modelo articulado de la competencia comunicativa” (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995, p. 5, traducción propia). Al mismo tiempo, consideraron que el modelo de Bachman (1990) se centraba más en la evaluación del dominio de la lengua que en la enseñanza de esta.

Motivados por la necesidad práctica de un modelo aplicable desde la perspectiva pedagógica, los autores formularon otro modelo de competencia comunicativa. En su modelo, proporcionaron una descripción detallada de los componentes de esta competencia, sirviendo como base tanto para el diseño de planes de estudios y materiales, como para las evaluaciones.

Figura 6

Modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)



Fuente: Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995, p. 10).

En este modelo, la **competencia discursiva** se considera como el núcleo de la competencia comunicativa. Se refiere a “la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, oraciones y enunciados para lograr un texto hablado o escrito unificado” (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995, p. 13, traducción propia). Además de *cohesión* y *coherencia*, dos elementos ya mencionados en el modelo de Canale (1983), se incluyen también otras subáreas que contribuyen a esta competencia: los *deícticos* se refieren a los elementos lingüísticos, como pronombres, referencias espaciales y temporales, así como determinadas referencias textuales, cuyos significados se relacionan con el entorno y el discurso donde se utilizan. El *género/la estructura general* trata del tipo de un texto/discurso, cuya estructura se organiza siguiendo su propio esquema formal. La *estructura conversacional* abarca una serie de convenciones de tomar turnos en la conversación oral. Según los autores, el componente discursivo está configurado por la integración de los conocimientos lingüísticos, las habilidades organizativas de acción para la intención comunicativa y el contexto sociocultural, que reflejan la competencia lingüística, la competencia accional y la competencia sociocultural, y al mismo tiempo, da forma a cada uno de estos tres elementos.

La **competencia lingüística** se aproxima a la competencia gramatical de Canale y Swain (1980) y de Bachman (1990), pero los autores deciden utilizar el término competencia lingüística para ampliar la noción. Además, según su perspectiva, el conocimiento léxico pertenece no solo a la competencia lingüística, teniendo en cuenta sus aspectos sistemáticos, sino también a las competencias accional y discursiva, al considerar sus frases léxicas.

La **competencia accional** es similar al concepto de competencia ilocutiva de Bachman (1990) y de conocimiento funcional de Bachman y Palmer (1996). Se entiende como la “competencia de expresar y entender la intención comunicativa” (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995, p. 17, traducción propia) a través de actos de habla y conjuntos de actos de habla en la comunicación oral. En el caso de la comunicación escrita, la competencia paralela más cercana es la competencia retórica,

parecida a la organización retórica (dentro de la competencia textual) de Bachman (1990).

La **competencia sociocultural** se aproxima a la competencia sociolingüística de los dos modelos a priori, pero aporta una mayor cantidad de detalles. Incluye factores del contexto social (variables de los participantes y variables situacionales), factores de adecuación estilística (convenciones y estrategias de cortesía, y variable estilística), factores culturales (conocimiento sociocultural de la comunidad lingüística objetivo, conocimiento de las diferencias dialectales o regionales, y conciencia intercultural), factores de comunicación no verbal (lenguaje corporal, uso del espacio, toque, paralenguaje, y silencio) (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995).

La **competencia estratégica** rodea las tres competencias en la pirámide, porque se refiere al “conocimiento de estrategias comunicativas y su uso” (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995, p. 26, traducción propia) para “negociar mensajes, y resolver problemas o compensar deficiencias en cualquiera de las otras competencias subyacentes” (ibíd., p. 9, traducción propia).

2.2.4. Modelo del MCER (2002)

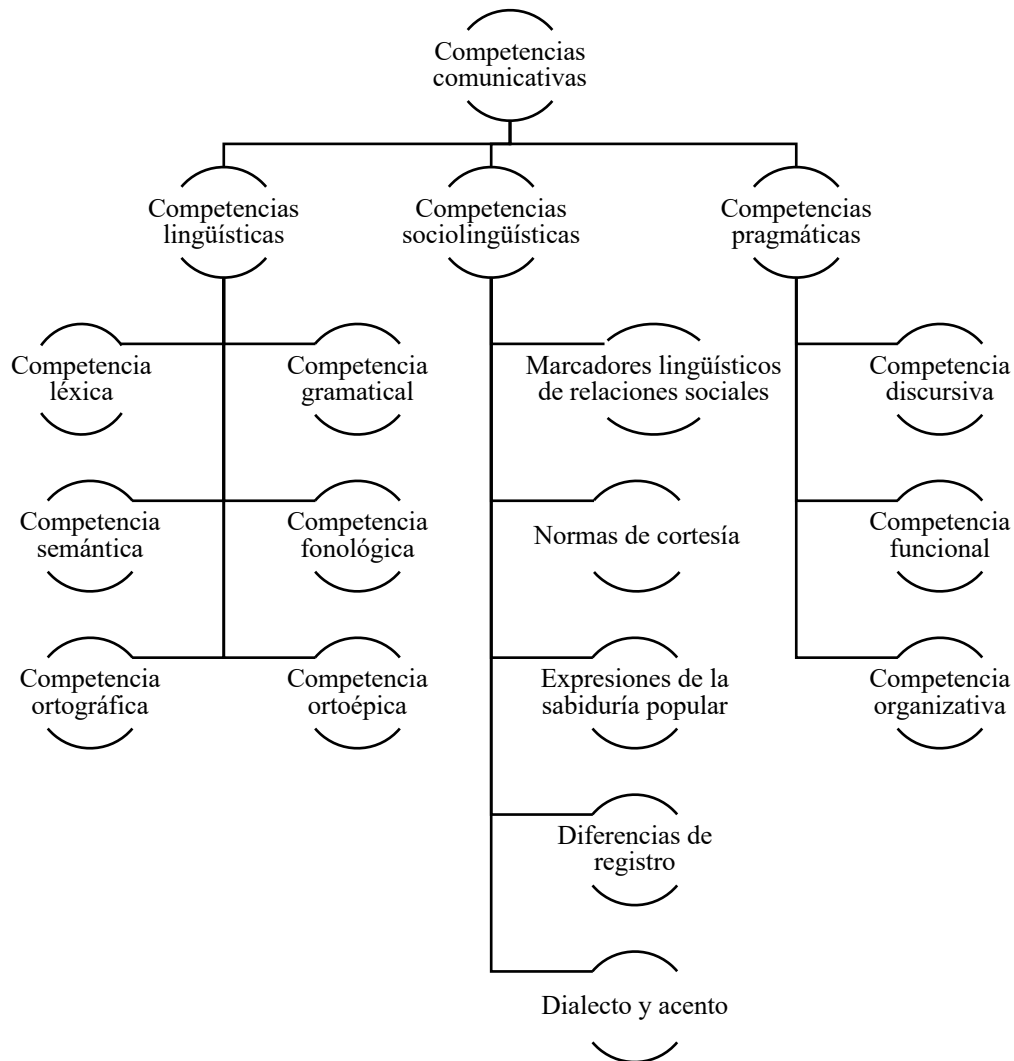
Basado en las investigaciones previas, el Consejo de Europa elaboró el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en 2001 (traducido al español en 2002) con el objetivo de unificar las directrices para la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Europa. Se estableció una clasificación de seis niveles que segmenta el proceso de aprendizaje de los usuarios de lengua: A1 (acceso), A2 (plataforma), B1 (umbral), B2 (avanzado), C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría). Es una base común no solo para el diseño curricular, exámenes, manuales, etc., sino también para las investigaciones en la lingüística aplicada.

En este documento, se propuso que “todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa” (Consejo de Europa, 2002, p. 99). Sin embargo, las competencias comunicativas se distinguen como un componente

independiente de dichas competencias debido a su relación directa con el lenguaje, y se dividen en competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

Figura 7

Las competencias comunicativas y sus componentes en el MCER (2002)



Fuente: Elaboración propia basada en Consejo de Europa (2002).

Las **competencias lingüísticas** abarcan el conocimiento de los recursos formales del lenguaje y la habilidad de utilizarlos para expresar mensajes bien formados y significativos (Consejo de Europa, 2002). Para dar una mayor comprensión de esta competencia, por un lado, el MCER ofreció una escala descriptiva general multinivel.

Escala 1

Descripción de los niveles de competencia lingüística general

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA GENERAL	
C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1	Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 107).

Por otro lado, distinguió esta competencia en seis subcompetencias: competencia léxica, competencia gramatical, competencia semántica, competencia fonológica, competencia ortográfica y competencia ortoépica.

La **competencia léxica** se refiere al “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (Consejo de Europa 2002, p. 108), incluyendo

elementos léxicos (expresiones hechas y polisemia) y gramaticales (clases cerradas de palabras como artículos, cuantificadores, etc.). Se evalúa en función de la riqueza de vocabulario (conocimiento) y el dominio del vocabulario (uso).

Escala 2

Descripción de los niveles de riqueza del vocabulario

RIQUEZA DE VOCABULARIO	
C2	Tiene un buen dominio de un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales; muestra que es capaz de apreciar los niveles connotativos del significado.
C1	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación. Buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.
B2	Dispone de un amplio vocabulario sobre asuntos relativos a su especialidad y sobre temas más generales. Varía la formulación para evitar la frecuente repetición, pero las deficiencias léxicas todavía pueden provocar vacilación y circunloquios.
B1	Tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes para su vida diaria, como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad.
A2	Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
	Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
A1	Tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 109).

Escala 3

Descripción de los niveles de dominio del vocabulario

DOMINIO DEL VOCABULARIO	
C2	Utiliza con consistencia un vocabulario correcto y apropiado.
C1	Pequeños y esporádicos deslices, pero sin errores importantes de vocabulario.
B2	Su precisión léxica es generalmente alta, aunque tenga alguna confusión o cometa alguna incorrección al seleccionar las palabras, sin que ello obstaculice la comunicación.
B1	Manifiesta un buen dominio del vocabulario elemental, pero todavía comete errores importantes cuando expresa pensamientos más complejos, o cuando aborda temas y situaciones poco frecuentes.
A2	Domina un limitado repertorio relativo a necesidades concretas y cotidianas.
A1	No hay descriptor disponible.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 109).

El Consejo de Europa consideró la gramática como “un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí” (Consejo de Europa, 2002, p. 110). Y la **competencia gramatical** implica el conocimiento de estos principios y la capacidad de utilizarlos “expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas” (ibíd.). En este sentido, proporcionó una escala ilustrativa relacionada con la corrección gramatical.

Escala 4

Descripción de los niveles de corrección gramatical

CORRECCIÓN GRAMATICAL	
C2	Mantiene un consistente control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, incluso cuando su atención se centra en otras actividades (por ejemplo, en la planificación de lo que sigue, en el seguimiento de las reacciones de los demás).
C1	Mantiene un alto grado de corrección gramatical de modo consistente; los errores son escasos y apenas se notan.
B2	Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos.
B1	Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
	Utiliza con razonable corrección un repertorio de «fórmulas» y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.
A2	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
A1	Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 111).

La **competencia semántica** trata de la capacidad de comprender y expresar el significado de las expresiones conforme a su semántica léxica, gramatical y pragmática, que corresponden al significado de las palabras, al significado de los elementos, las categorías, las estructuras y los procesos gramaticales, y a las relaciones lógicas.

La **competencia fonológica** supone el conocimiento y la destreza de percibir y producir los fonemas de la lengua y su uso contextual, los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad), la composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.), la fonética de las oraciones (acento y ritmo de las oraciones, entonación) y de la reducción fonética (reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación, elisión).

Escala 5

Descripción de los niveles de dominio de la pronunciación

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 114).

La **competencia ortográfica** es el conocimiento y la destreza de percibir y producir los símbolos en los textos escritos, tales como las letras normal y cursiva, mayúscula o minúscula; la corrección ortográfica de las palabras; los signos de puntuación y su uso; las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra; así como los signos no alfabetizables de uso común (@, &, \$, etc.).

La **competencia ortoépica**, corresponde a la capacidad de pronunciar de manera precisa al leer un texto preparado o al utilizar las palabras aprendidas en su forma escrita. Permite que el hablante aprendiz sea capaz de descodificar las relaciones entre sonidos y grafías y leer correctamente palabras, oraciones y textos en la lengua meta.

En relación con estas últimas dos competencias, presentó la siguiente escala ilustrativa:

Escala 6

Descripción de los niveles de dominio de la pronunciación

DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA	
C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
C1	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslides tipográficos de carácter esporádico.
B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
A2	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
A1	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 115).

Las **competencias sociolingüísticas** se refieren al “conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (ibid., p. 116). Comprende 1) los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, de formas de tratamiento, de interjecciones y frases interjectivas; y convenciones para los turnos de palabra); 2) las normas de cortesía (cortesía positiva, cortesía negativa, uso apropiado de “por favor”, “gracias”, etc. y descortesía); 3) las expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos, comillas coloquiales³⁴ y expresiones de creencias, actitudes y valores); 4) las diferencias de registro (solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo); 5) el dialecto y el acento: es la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos (léxico, gramática, fonología, características vocales, paralingüística, lenguaje corporal) de la clase social, la procedencia regional,

³⁴ Por ejemplo: to', pa'. Me voy pa' casa (MCER, 2002, p. 117).

el origen nacional, el grupo étnico y el grupo profesional. En el MCER, también se elaboró una escala ilustrativa multinivel para esta competencia:

Escala 7

Descripción de los niveles de adecuación sociolingüística

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas.
C1	Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido. Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático. Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico.
B2	Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas. Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates e interviene en ellos, aunque se hable con rapidez y de forma coloquial. Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Se expresa apropiadamente en situaciones diversas y evita errores importantes de formulación.
B1	Sabe llevar a cabo una gran diversidad de funciones lingüísticas, utilizando los exponentes más habituales de esas funciones en un registro neutro. Es consciente de las normas de cortesía más importantes y actúa adecuadamente. Es consciente de las diferencias más significativas que existen entre las costumbres, los usos, las actitudes, los valores y las creencias que prevalecen en la comunidad en cuestión y en la suya propia, y sabe identificar tales diferencias. Sabe llevar a cabo funciones básicas de la lengua como, por ejemplo, intercambiar y solicitar información; asimismo, expresa opiniones y actitudes de forma sencilla.
A2	Se desenvuelve en las relaciones sociales con sencillez, pero con eficacia, utilizando las expresiones más sencillas y habituales y siguiendo fórmulas básicas. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves utilizando fórmulas cotidianas de saludo y de tratamiento. Sabe cómo realizar y responder a invitaciones y sugerencias, pedir y aceptar disculpas, etc.
A1	Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo «por favor», «gracias», «lo siento», etc.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 119).

Las **competencias pragmáticas** están compuestas por tres competencias interrelacionadas que se combinan para lograr una comunicación efectiva y adecuada en situaciones comunicativas concretas:

La **competencia discursiva** trata del conocimiento y la capacidad de la organización de las oraciones en secuencias a fin de producir fragmentos coherentes de lengua. Incluye aspectos como flexibilidad ante las circunstancias, turno de palabra, desarrollo de descripciones y narraciones y, por último, coherencia y cohesión. Para clarificar estos elementos, el MCER ofreció una escala ilustrativa específica para cada uno de ellos.

Escala 8

Descripción de los niveles de flexibilidad

FLEXIBILIDAD	
C2	Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc., y eliminar la ambigüedad.
C1	Como B2+.
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.
	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.
	Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 121).

Escala 9

Descripción de los niveles de turnos de palabra

TURNOS DE PALABRA	
C2	Como C1.
C1	Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.
B2	Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de su turno de palabra. Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo: «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir
B1	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal.
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara. Sabe cómo demandar atención.
A1	No hay descriptor disponible.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 121).

Escala 10

Descripción de los niveles de desarrollo de descripciones y narraciones

DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES	
C2	Como C1.
C1	Realiza descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.
B1	Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.
A2	Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 122).

Escala 11

Descripción de los niveles de coherencia y cohesión

COHERENCIA Y COHESIÓN	
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas.
	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
A2	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos.
	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».
A1	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 122).

La **competencia funcional** no se limita al uso de formas lingüísticas (enunciados aislados) para expresar determinadas funciones concretas (microfunciones), sino también abarca el uso del discurso o texto, basado en el conocimiento de los esquemas subyacentes en la comunicación, para cumplir las funciones en el proceso interactivo (macrofunciones).

Tabla 20

Componentes de microfunciones, macrofunciones y esquemas de interacción

Microfunciones
• Ofrecer y buscar información factual: identificar, presentar un informe, corregir, preguntar y responder. • Expresar y descubrir actitudes: factuales (acuerdo/desacuerdo, conocimiento/ignorancia, recuerdo/olvido, duda/certeza, obligación, capacidad/incapacidad, permiso/prohibición), voliciones (deseos, intenciones, preferencias), emociones (placer/desagrado, gusto/disgusto, satisfacción/insatisfacción, interés/desinterés, sorpresa/expectativa, esperanza, desilusión, miedo, preocupación, gratitud) y moral (disculpas, aprobación, arrepentimiento, lástima). • Persuasión: sugerencias, demandas, avisos, consejos, ánimos, petición de ayuda, invitaciones y ofrecimientos. • Vida social: atracción de la atención, tratamiento a los demás, saludos, presentaciones, felicitaciones, brindis y despedidas. • Estructuración del discurso: comienzo, turnos de habla, conclusión, etc. • Corrección de la comunicación: repetir, confirmar, aclarar, deletrear, etc.
Macrofunciones
Descripción, Narración, Comentario, Exposición, Exégesis, Explicación, Demostración, Instrucción, Argumentación, Persuasión, etc.
Esquemas de interacción
Pares de turnos de palabra: pregunta y respuesta, afirmación y acuerdo/desacuerdo, petición/ofrecimiento/disculpa y aceptación/no aceptación, saludo/brindis y respuesta

Fuente: Elaboración propia basada en Ek y Trim (1991) y Consejo de Europa (2002).

Dado que la fluidez oral y la precisión son dos aspectos genéricos y cualitativos importantes que influyen en el logro funcional del usuario, el MCER estableció escalas ilustrativas para cada uno de ambos aspectos:

Escala 12

Descripción de los niveles de fluidez oral

FLUIDEZ ORAL	
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en períodos más largos y complejos.
	Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones; provoca pocas pausas largas. Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.
B1	Se expresa con relativa facilidad. A pesar de algunos problemas al formular su discurso, que dan como resultado pausas y «callejones sin salida», es capaz de seguir adelante con eficacia y sin ayuda.
	Es capaz de mantener su discurso, aunque sean muy evidentes las pausas para ordenar la gramática y el léxico, y de corregirse; sobre todo, en períodos largos de producción libre.
A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 162).

Escala 13

Descripción de los niveles de precisión

PRECISIÓN	
C2	Transmite con precisión matices sutiles de significado, utilizando, con razonable corrección, una gran diversidad de elementos calificativos (por ejemplo: adverbios que expresan grado, cláusulas que expresan limitaciones). Sabe cómo poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad.
C1	Puede precisar sus opiniones y afirmaciones aportando grados de, por ejemplo, certeza/incertidumbre, creencia/duda, probabilidad, etc.
B2	Ofrece información detallada y fiable.
B1	Explica los aspectos principales de una idea o un problema con razonable precisión.
	Transmite información sencilla y práctica haciendo entender qué aspecto le parece más importante. Expresa la idea principal que quiere comunicar.
A2	Comunica lo que quiere decir en intercambios sencillos y directos de información limitada que tratan asuntos cotidianos, pero, en otras situaciones, generalmente tiene que adaptar el mensaje.
A1	No hay descriptor disponible.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 162).

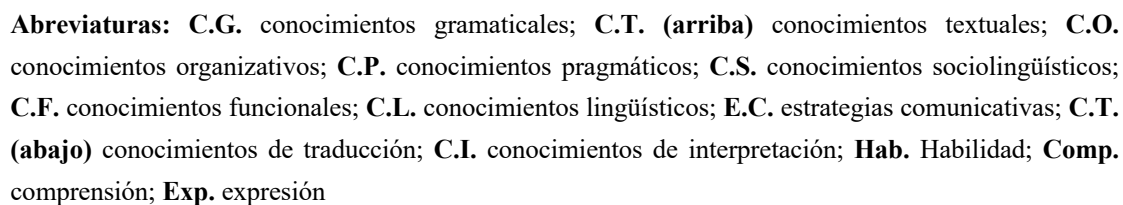
La **competencia organizativa** trata del conocimiento y la capacidad de secuenciar los mensajes conforme a patrones de interacción y de transacción.

2.2.5. Modelo de Estándares Chinos de Habilidad en el Idioma Inglés (2018)

Este documento fue publicado por el Ministerio de Educación de China en 2008 para utilizarse como referencia para la enseñanza-aprendizaje del inglés y la evaluación del nivel de la habilidad en inglés de los aprendientes y usuarios chinos. Dividió esta habilidad en nueve niveles y cada tres de ellos corresponden a una etapa: elemental (nivel 1-3), intermedia (nivel 4-6) y avanzada (nivel 7-9).

En un artículo relevante de Liu y Han (2018), dos editores del documento, se menciona que este modelo trata de un marco teórico orientado hacia el uso de la lengua. Se basa principalmente en el modelo de Bachman y Palmer (1996), pero también tiene en consideración la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en China.

El marco de la habilidad lingüística de CSE



Dividieron la habilidad lingüística en habilidad de comprensión lingüística (comprensión auditiva y de lectura) y de expresión lingüística (expresión oral y escrita). Estas habilidades son influidas por los conocimientos lingüísticos y las estrategias comunicativas, los cuales también tienen impacto en la habilidad de traducción/interpretación. Sin embargo, esta habilidad no se considera como un componente de la habilidad lingüística, sino una parte importante de la enseñanza.

105

avanzan en su proceso de aprendizaje, pueden comprender y expresar contenidos sobre temas cada vez más abstractos y complejos. El texto/discurso se utiliza como vehículo para transmitir los contenidos temáticos, cumpliendo así funciones comunicativas específicas (Liu y Han, 2018).

Además, este marco se destaca por la aportación de numerosas escalas descriptivas multiniveles correspondientes a la habilidad lingüística y a cada competencia subyacente en esta habilidad (véase el anexo 3). Además de profundizar en el modelo de Bachman y Palmer (1996), este modelo integra convenciones socioculturales típicas de China sobre la comunicación. Por ejemplo, un descriptor del nivel seis del componente “apropiación” es “ser capaz de utilizar eufemismos en interacciones en diferentes situaciones sociales sin hacer perder la cara al interlocutor” (Ministerio de Educación de China, 2018, p. 83, traducción propia), lo cual refleja la cultura de la armonía de la población china.

2.3. LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS

El enfoque comunicativo prioriza la comunicación, concibiendo la competencia comunicativa como el objetivo final de la enseñanza de lenguas y la lengua como un instrumento activo para la negociación de significados en situaciones reales. Para ello, se utilizan como vehículo las actividades comunicativas para ofrecer a los estudiantes oportunidades de “conseguir los objetivos comunicativos del currículo, participar en la comunicación y desarrollar los procesos comunicativos de intercambio de información, negociación de significados e interacción” (Richards y Rodgers, 1986/2003, p. 165) en contextos auténticos, ya que “comunicándose es como se desarrolla la competencia comunicativa” (Cortés Moreno, 2000, p. 264).

Según Cortés Moreno (2000), las actividades comunicativas se dividen principalmente en tres categorías: proyectos, juegos lingüísticos y resolución de problemas. En los proyectos, tanto profesores como estudiantes se comunican para organizar las clases. Los juegos lingüísticos implican situaciones auténticas que

requieren una comunicación efectiva y motivadora. Por último, la resolución de problemas aborda diversas situaciones que surgen en la vida cotidiana.

Para cultivar una actitud positiva entre los profesores de lenguas extranjeras hacia las actividades comunicativas, Littlewood (1981) resumió los beneficios que aportan estas actividades a la enseñanza de lenguas en cuatro aspectos clave:

- 1) La presentación de “práctica de tareas globales”. En muchos casos, las actividades comunicativas no requieren únicamente una habilidad específica, sino una integración de diversas habilidades. Por ejemplo, un debate en grupo sobre un tema sociocultural presentado en una película con subtítulos en la lengua meta beneficia tanto las habilidades de comprensión de lectura y auditiva, como las habilidades de expresión oral, culminando en el desarrollo integral de la competencia comunicativa.
- 2) La mejora de la motivación. Las actividades comunicativas son retratos de las situaciones reales con las que se encontrarán los estudiantes. Es decir, lo que aprenden y practican en el aula se relaciona con la vida auténtica fuera del aula.
- 3) La facilitación de un aprendizaje natural. Muchos aspectos del aprendizaje de una lengua se desarrollan de manera natural a medida que los estudiantes se involucran en la comunicación.
- 4) La creación de un contexto favorable al aprendizaje. Las actividades comunicativas tienen el potencial de cultivar relaciones positivas entre los estudiantes y con el profesor, “humanizando” el aula y generando un ambiente propicio para el aprendizaje.

El mismo autor distinguió estas actividades en dos tipos principales: actividades de comunicación funcional y actividades de interacción social. Las **actividades de comunicación funcional** se enfocan en el aspecto funcional de la comunicación, en las que los estudiantes deben utilizar la lengua que conocen para hacerse comprendidos de la manera más efectiva posible (Littlewood, 1981) en las situaciones específicas

ofrecidas por los profesores en el aula. Clasificó estas actividades en cuatro grupos de acuerdo con las necesidades comunicativas funcionales limitadas en el contexto del aula (compartir información y procesar información) y las restricciones de la libertad de cooperación (cooperación restringida y cooperación libre) (ibíd.):

- 1) Compartir información con cooperación restringida: un estudiante (grupo) A dispone de una información que el estudiante (grupo) B necesita descubrir. Sin embargo, el estudiante (grupo) A no puede proporcionar toda la información de una vez, sino que debe hacerlo progresivamente, siguiendo unas reglas estrictas. Por ejemplo, solo puede responder preguntas simples con un sí o un no como respuesta.
- 2) Compartir información con cooperación libre: es similar a la anterior, pero sin restricciones. El estudiante (grupo) que posee la información puede compartir con el estudiante (grupo) que no la posee todo lo que desea saber para llevar a cabo funciones comunicativas como describir, sugerir, pedir aclaraciones, ayudarse mutuamente, entre otras, y desarrollar habilidades comunicativas como tener en cuenta el conocimiento compartido, retroalimentar y reformular mensajes, compensar deficiencias lingüísticas, etc. Estas prácticas pueden fomentar buenas relaciones entre ellos y generar actitudes positivas hacia la lengua extranjera que están aprendiendo.
- 3) Compartir y procesar información: es un avance de la 1 y la 2, ya que cada miembro del grupo posee una información que los demás no tienen para resolver un problema determinado. Por eso, además de compartir información, los estudiantes también necesitan comentar, analizar, explicar y evaluar diferentes informaciones para dar solución al problema. De esta manera, se encuentran constantemente con situaciones imprevisibles generadas en la interacción, lo cual los impulsa a utilizar sus recursos cada vez con más frecuencia para expresarse sin preparación previa. Además, pueden desarrollar sus habilidades interpersonales, tales como interrumpir, expresar desacuerdo y negociar adecuadamente durante una interacción.

- 4) Interpretar información: los estudiantes solo necesitan procesar la información para resolver un problema o tomar una decisión, porque ya tienen acceso a todos los datos relevantes. Estas actividades comparten, en gran medida, similitudes con las situaciones comunicativas fuera del aula, donde los estudiantes tienen la oportunidad de expresar su individualidad, razonando y justificando sus puntos de vista basados en su análisis de la información. Todo esto les permite convencer a los demás y, por último, llegar a una decisión común.

Por otra parte, las **actividades de interacción social** hacen hincapié en el aspecto tanto funcional como social de la comunicación. Por eso, en las actividades del segundo tipo, los estudiantes hacen lo mismo que en las primeras, pero deben adaptarse a un papel social. Por lo tanto, es necesario tener en consideración si la lengua utilizada es eficaz en su función y aceptable en su contexto social. Según Littlewood (1981), el aula misma sirve como contexto social para el uso de la lengua extranjera si:

- 1) Se utiliza la lengua extranjera para la organización del aula: la organización de la clase es una necesidad comunicativa. Los profesores deben hacerla utilizando la lengua meta en vez de la lengua materna, para demostrar a los estudiantes el uso exclusivo de la lengua extranjera. Además, prescindir de la lengua materna también puede satisfacer sus necesidades comunicativas.
- 2) Se utiliza la lengua extranjera como medio de enseñanza: se refiere al uso de la lengua extranjera para enseñar contenidos relacionados directamente con el país extranjero (los países extranjeros) donde se habla esta lengua, tales como su historia, geografía, literatura o ambiente cultural.
- 3) Se realizan sesiones de conversación o debate: sus beneficios son similares a los del cuarto grupo del tipo de actividades anterior.
- 4) Se basan en diálogos y juegos de roles en la experiencia escolar: su realización permite a los alumnos conocer mejor las circunstancias donde se

encuentran y abordar ciertas necesidades comunicativas surgidas en el mundo estudiantil.

La implementación de las actividades comunicativas en el aula ha ampliado sus límites espaciales, creando necesidades reales para el uso de la lengua extranjera. A través de estas actividades, los estudiantes pueden aprender la lengua utilizándola para resolver diferentes problemas auténticos que surgen en la vida social. De esta manera, se combinan los conocimientos adquiridos en el aula con su aplicación en situaciones reales. En este proceso, se fomenta un aprendizaje dinámico, motivado y cooperativo, donde los alumnos no solo consiguen habilidades lingüísticas, sino también la capacidad de utilizarlas de manera apropiada en contextos reales.

Posteriormente, en el MCER se destacó que “el proceso en la enseñanza de lenguas se evidencia con mayor claridad en la capacidad que tiene el alumno de realizar actividades de lengua observables y poner en práctica estrategias de comunicación” (Consejo de Europa, 2002, p. 61). Se categorizaron las actividades comunicativas en cuatro aspectos interrelacionados: actividades de expresión (oral y escrita), comprensión (oral y escrita), interacción y mediación.

Tabla 21

Actividades comunicativas de expresión, comprensión, interacción y mediación

Expresión	oral	• Realizar comunicados públicos (información, instrucciones, etc.). • Dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias universitarias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas, etc.).
	escrita	• Completar formularios y cuestionarios. • Escribir artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, etc. • Producir carteles para exponer. • Escribir informes, memorandos, etc. • Tomar notas para usarlas como referencias futuras. • Tomar mensajes al dictado, etc. • Escribir de forma creativa e imaginativa. • Escribir cartas personales o de negocios, etc.
Comprensión	auditiva (oral)	• Escuchar declaraciones públicas (información, instrucciones, avisos, etc.). • Escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine). • Escuchar conferencias y presentaciones en público (teatro, reuniones públicas, conferencias, espectáculos, etc.). • Escuchar conversaciones por casualidad, etc.

	de lectura (escrita)	• Leer para disponer de una orientación general. • Leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta. • Leer para seguir instrucciones. • Leer por placer.
	audiovisual	• Comprender un texto leído en voz alta. • Ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos. • Utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.).
Interacción	oral	• Transacciones • Conversación casual • Discusión informal • Discusión formal • Debate • Entrevista • Negociación • Planificación conjunta • Cooperación práctica centrada en los objetivos
	escrita	• Pasar e intercambiar notas, memorandos, etc. cuando la interacción hablada resulta imposible e inapropiada. • Correspondencia por carta, fax, correo electrónico, etc. • Negociar el texto de acuerdos, contratos, comunicados, etc. volviendo a formular e intercambiando borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, etc. • Participación en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet
Mediación	oral	• Interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales, etc.) • Interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías, etc.) • Interpretación informal de visitantes extranjeros en el país propio; de hablantes nativos en el extranjero; en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, huéspedes extranjeros, etc.; de señales, cartas de menú, anuncios, etc.
	escrita	• Traducción exacta (por ejemplo, de contratos, de textos legales y científicos, etc.) • Traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.) • Resumen de lo esencial (artículos de periódicos y revistas, etc.) en la segunda lengua o entre la lengua materna y la segunda lengua • Paráfrasis (textos especializados para profanos, etc.)

Fuente: Elaboración propia basada en Consejo de Europa (2002).

En realidad, en el aula universitaria de ELE en China, no se presentan suficientes actividades comunicativas. En la asignatura de Lectura Intensiva, que ocupa más horas de clase, los profesores apenas utilizan actividades comunicativas, porque se enfocan principalmente en la comprensión de textos y la adquisición de vocabulario y gramática, lo cual deja poco espacio para actividades interactivas. Aunque los autores del libro de texto *Español Moderno*, manual didáctico universalmente utilizado para esta asignatura mencionada, han recomendado un uso basado en el enfoque comunicativo de los ejercicios de cada unidad (Dong y Liu, 2014), los contenidos de cada unidad suelen ser demasiado extensos. Como resultado, en la clase casi no se

realizan estos ejercicios y se asignan como deberes para casa. No obstante, en las asignaturas de Conversación, que generalmente son impartidas por profesores nativos con mayor libertad en la selección de materiales didácticos y en el diseño de la clase, se emplean una variedad de actividades con enfoque comunicativo para que los estudiantes practiquen de manera dinámica y aplicada lo que aprenden. Entre estas actividades se incluyen debates, juegos de roles, narraciones y descripciones, entre otras.

2.4. EXÁMENES COMO INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

La evaluación directa de la competencia comunicativa suele resultar difícil, ya que esta competencia engloba tanto el conocimiento como la habilidad para aplicarlo en situaciones auténticas. Sin embargo, esta competencia se manifiesta en el uso práctico de la lengua, es decir, en la actuación lingüística, que es plenamente evaluable (Bordón, 2009). Para medir esta “actuación”, se utilizan diversas herramientas que no solo valoran los conocimientos lingüísticos básicos, como la gramática y el vocabulario, sino también la capacidad de los aprendientes para emplear estos conocimientos de manera adecuada y adaptarse a diferentes contextos comunicativos. Estas herramientas son cruciales para conocer cómo los aprendientes aplican sus habilidades lingüísticas en interacciones que imitan la vida real.

Entre las herramientas más efectivas y comúnmente adoptadas se encuentran los exámenes comunicativos. Estos exámenes miden la capacidad de los estudiantes para comunicarse efectivamente en la lengua extranjera en diversos contextos y situaciones reales.

En cuanto a la lengua española, existen numerosos tipos de exámenes diseñados para evaluar el nivel de competencia comunicativa, adecuados para diversos propósitos, siendo los exámenes de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) los más destacados y conocidos. Ambos exámenes están reconocidos

internacionalmente y son ampliamente utilizados para certificar el nivel de competencia en español, tanto para propósitos académicos como profesionales. Estos exámenes ofrecen una evaluación integral de la competencia comunicativa de los candidatos al medir las cuatro habilidades lingüísticas esenciales: comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales.

2.4.1. Exámenes de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)

Los exámenes de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) se diseñan conforme al MCER (2002), el PCIC³⁵ (2006) y el MCER VC (2020) para evaluar de manera integral las habilidades lingüísticas fundamentales para la competencia comunicativa del candidato en español, tales como la comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la expresión escrita y la expresión oral, a través de la observación de su desempeño en actividades comunicativas elaboradas que reflejan situaciones auténticas.

Los exámenes del sistema de certificación DELE son de dominio: no valoran el conocimiento de los contenidos de un curso ni tienen en cuenta la formación de los candidatos, sino que evalúan si estos poseen un determinado nivel de dominio del español de acuerdo con las clasificaciones del MCER. Por otro lado, salvo el examen de doble salida A2/B1 para escolares, son exámenes de un solo nivel que únicamente evalúan si el candidato alcanza el nivel del examen al que se ha presentado. Los resultados de los exámenes son de APTO o NO APTO. Así, si un candidato se presenta al DELE B2 y no lo supera, el examen no podrá determinar si posee el nivel B1, ya que este no ha sido evaluado en las pruebas. Para saberlo y que se le certifique el nivel B1, el candidato deberá realizar el examen correspondiente. Lo mismo ocurriría con un candidato que obtuviera muy buenos resultados en el examen DELE B2: si desea saber si posee un nivel C1, tendrá que presentarse a ese examen.

³⁵ Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español

Ofrecen un sistema de certificación que cubre los seis niveles del MCER: A1, A2, B1, B2, C1, C2, A1 Escolar y A2/B1 Escolar³⁶. Para participar en este examen, el candidato solo necesita elegir un nivel, una fecha y un Instituto Cervantes, sin necesidad de haber realizado algún curso específico previamente ni de poseer alguna certificación del nivel inferior de DELE o de otro examen de español.

Los estudiantes objeto de estudio deben ser adultos y tienen un nivel entre B1 y C1. Dado que en esta investigación se pretende examinar únicamente sus habilidades escritas y orales, se centrará en la presentación de las estructuras de las pruebas de expresión e interacción escritas y orales (expresión, mediación e interacción escritas y orales en el caso del nivel C1) correspondientes a estos niveles.

³⁶ Se ofrecen seis niveles (A1 a C2) para candidatos adultos y dos niveles específicos para escolares (A1 Escolar y A2/B1 Escolar), diseñados para candidatos escolares de entre 11 a 17 años.

Tabla 22*Estructura de la prueba de expresión e interacción escritas de DELE B1*

PRUEBA 3. EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS			
60 min	CAPACIDAD EVALUADA	ACTIVIDADES QUE REALIZA EL CANDIDATO	MATERIAL PARA LA TAREA
Tarea 1	Escribir un texto informativo sencillo y cohesionado, a partir de la lectura de un texto breve.	Redactar una carta o un mensaje de foro, correo electrónico o blog..., que puede incluir descripción o narración. Ámbito personal o público Extensión: 100-120 palabras	Instrucciones: pautas para redactar el texto de salida Estímulo escrito en forma de nota, anuncio, carta o mensaje (correo electrónico, foro, muro de una red social, blog, revista...) que sirve de base para la redacción del texto del candidato. Este texto consta de 75-85 palabras.
Tarea 2	Redactar un texto descriptivo o narrativo en el que se exprese opinión y se aporte información de interés personal, relacionada con experiencias, sentimientos, anécdotas...	Redactar una composición, redacción, entrada de diario, biografía..., que puede incluir descripción o narración, exponiendo información y opinión. Ámbito personal o público Extensión: 130-150 palabras El candidato elige un tema entre dos opciones.	Instrucciones: pautas para redactar el texto Estímulo textual consistente en una breve noticia de una revista, blog o red social, que ayude a acotar y contextualizar el texto del candidato. Este texto consta de 40-50 palabras.

Fuente: Instituto Cervantes (2018).

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_especificaciones.pdf

Tabla 23*Estructura de la prueba de expresión e interacción orales de DELE B1*

PRUEBA 4. EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES			
15 min Preparación: 15 min	CAPACIDAD EVALUADA	ACTIVIDADES QUE REALIZA EL CANDIDATO	MATERIAL PARA LA TAREA
Tarea 1 2-3 min	Realizar una presentación breve y ensayada en la que dé su opinión, describa sus experiencias o hable de sus deseos respecto a un tema o un titular.	Realizar un monólogo breve a partir de un tema y una serie de preguntas. Ámbito personal o público El candidato elige un tema entre dos opciones y prepara la tarea.	Lámina con un tema o un titular y preguntas para pautar la respuesta del candidato
Tarea 2 3-4 min	Participar en una conversación sobre el tema seleccionado en la tarea previa, en la que debe expresar su opinión o hablar de una experiencia personal.	Participar en una conversación con el entrevistador a partir de la Tarea 1. Ámbito personal o público	Indicaciones sobre el desarrollo de la conversación
Tarea 3 2-3 min	Describir una fotografía y responder a preguntas sobre la misma.	Realizar una breve presentación a partir de una imagen y participar en una conversación con el entrevistador. Ámbito personal o público El candidato elige una foto entre dos opciones.	Lámina con una fotografía y unas pautas de intervención
Tarea 4 2-3 min	Participar en conversaciones encaminadas a satisfacer necesidades cotidianas o intereses personales: hacer cambios o devoluciones, solicitar un servicio, hacer una queja o una consulta, confirmar o concertar una cita, solicitar una información, quedar con amigos, etc.	Participar en una conversación con el examinador en la que se simula una situación cotidiana, a partir de la fotografía de la Tarea 3. Ámbito personal o público	Instrucciones de la tarea y tarjetas de rol que proporcionan la información que debe conocer el candidato para contextualizar la situación.

Fuente: Instituto Cervantes (2018).

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_b1_especificaciones.pdf

Tabla 24

Estructura de la prueba de expresión e interacción escritas de DELE B2

PRUEBA 3. EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS			
80 min	CAPACIDAD EVALUADA	ACTIVIDADES QUE REALIZA EL CANDIDATO	MATERIAL PARA LA TAREA
Tarea 1	A partir de la escucha de un texto oral, redactar un texto epistolar, formal o informal, en el que se expongan las ideas y argumentos de manera clara, detallada y bien estructurada, respetando las convenciones y rasgos del género.	Escuchar un texto informativo y redactar una carta o correo electrónico que recoja los contenidos más relevantes. Ámbito personal, público, educativo o profesional Extensión: 150-180 palabras	Instrucciones: pautas para redactar el texto Estímulo oral consistente en una noticia, anuncio, oferta, comentario, retransmisión deportiva, que sirve de base para la redacción del texto de salida. Este texto consta de 200-250 palabras.
Tarea 2	Redactar un texto formal en forma de artículo de opinión para un periódico, blog o revista en el que se expongan las ideas principales y las secundarias de manera clara, detallada y bien estructurada.	A partir de un texto, gráfico o tabla con datos estadísticos, redactar un texto en el que se argumente, valore u opine. Se le ofrece al candidato dos opciones, de las que tiene que elegir una. ○ Opción A: un artículo en el que debe comentar un gráfico ○ Opción B: un artículo en un blog o una reseña Ámbito público, educativo o profesional Temas de medio ambiente, medios de comunicación, turismo, economía, trabajo, educación... Extensión 150-180 palabras	Instrucciones: pautas para redactar el texto Opción A: gráfico o tabla con datos estadísticos que ayude a acotar y contextualizar el texto de salida. Opción B: estímulo textual consistente en una breve noticia de un periódico, blog o red social, o en una sinopsis de una obra de teatro, una película o un libro, que ayude a acotar y contextualizar el texto de salida. Este texto consta de 200-250 palabras.

Fuente: Instituto Cervantes (2018). https://examen.es/cervantes.es/sites/default/files/DELE-B2_Especificaciones-2018.pdf

Tabla 25*Estructura de la prueba de expresión e interacción orales de DELE B2*

PRUEBA 4. EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES			
20 min Preparación: 20 min	CAPACIDAD EVALUADA	ACTIVIDADES QUE REALIZA EL CANDIDATO	MATERIAL PARA LA TAREA
Tarea 1 6-7 min	Valorar las ventajas y desventajas de una serie de propuestas dadas para resolver una situación problemática, y conversar sobre sus opiniones acerca de ese tema.	Realizar un breve monólogo y participaren una conversación sobre una serie de propuestas para resolver un problema. Ámbito público, educativo o profesional El candidato elige un tema entre dos opciones y prepara la tarea.	Lámina con las instrucciones de la tarea en la que se plantea una situación problemática y se ofrecen de cinco a siete propuestas para solucionarla o mejorarla. Breve ejemplo de intervención.
Tarea 2 5-6 min	Describir una situación y conversar brevemente sobre sus experiencias y opiniones respecto a ese tema.	Realizar un breve monólogo sobre una situación a partir de una imagen y participar en una conversación sobre la misma. Ámbito público, educativo o profesional El candidato elige una foto entre dos opciones y prepara la tarea.	Lámina con una foto, un enunciado que describe la situación y pautas para la intervención del candidato.
Tarea 3 3-4 min	Conversar a partir de un estímulo escrito o un gráfico.	Participar en una conversación informal con el entrevistador a partir de un estímulo escrito o un gráfico (resultados de una encuesta de opinión; noticias sobre tendencias, etc.). Ámbito público, educativo o profesional El candidato elige un tema entre dos opciones.	Lámina con las instrucciones de la tarea y el estímulo para conversar

Fuente: Instituto Cervantes (2018). https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE-B2_Especificaciones-2018.pdf

Tabla 26

Estructura de la prueba de expresión, mediación e interacción escritas de DELE C1

PRUEBA 3. EXPRESIÓN, MEDIACIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS			
80 min	CAPACIDAD EVALUADA	ACTIVIDADES QUE REALIZA EL CANDIDATO	MATERIAL PARA LA TAREA
Tarea 1	Mediar textos auditivos para un contexto específico a través de resúmenes escritos, valorar textos y expresar opinión.	Escuchar ¹ un monólogo, tomar notas y escribir un texto que contenga un resumen y una valoración del texto escuchado y una opinión sobre el tema. Ámbito público, educativo o profesional Extensión recomendada: 220-250 palabras	Instrucciones que proporcionan un contexto (finalidad, género textual y destinatario) y unas pautas para redactar el texto. Texto de entrada: conferencia, charla, discurso o presentación (4,5-5,5 min ²)
Tarea 2	Elaborar textos formales adecuados para un contexto específico a partir de estímulos gráficos o escritos.	Elegir entre dos opciones: a) Redactar un texto académico, informe o artículo que responda a un contexto dado a partir de información gráfica. b) Redactar una carta o correo formal (reclamación, solicitud, recomendación, etc.) en respuesta a un texto breve. Ámbito público, educativo o profesional Extensión recomendada: 180-220 palabras	Instrucciones que proporcionan un contexto (finalidad, género textual y destinatario) y unas pautas para redactar el texto. Estímulo para escribir: a) gráfico, infografía o diagrama b) anuncio, noticia breve, reseña, fragmento de artículo de opinión, carta al periódico, etc.

¹ El audio se escucha dos veces.

² La duración indicada hace referencia a cada una de las dos escuchas del audio.

Fuente: Instituto Cervantes (2024). https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/INS-CERV_C1_Cuadro-Especificaciones%20%281%29.pdf

Tabla 27

Estructura de la prueba de expresión, mediación e interacción orales de DELE C1

PRUEBA 4. EXPRESIÓN, MEDIACIÓN E INTERACCIÓN ORALES			
20 min + 20 min de Preparación	CAPACIDAD EVALUADA	ACTIVIDADES QUE REALIZA EL CANDIDATO	MATERIAL PARA LA TAREA
Tarea 1 3-5 min	Mediar textos escritos extensos y complejos a través de un resumen oral, y valorar y expresar opinión de forma argumentada.	Elegir una entre dos opciones. Preparar la tarea. Realizar una exposición oral apoyándose en notas tomadas durante la lectura de un texto. Ámbito educativo o profesional	Instrucciones para desarrollar la presentación Artículo periodístico (750-850 palabras)
Tarea 2 4-8 min	Participar en entrevistas respondiendo a preguntas de carácter complejo, argumentando y ejemplificando una postura.	Responder a preguntas que realiza el examinador sobre el tema de la Tarea 1. Ámbito educativo o profesional	Instrucciones para la entrevista
Tarea 3 4-8 min	Intercambiar ideas, expresar y justificar opiniones, y hacer valoraciones con el fin de negociar y llegar a acuerdos con el interlocutor.	Elegir una lámina entre dos opciones. Participar en una conversación con el examinador con el fin de llegar a un acuerdo para elegir, en una situación dada, una opción de cuatro posibles. Ámbito público, educativo o profesional	Lámina con instrucciones que describen una situación, proporcionan unas pautas para la conversación y muestran cuatro opciones representadas mediante ilustraciones gráficas o textos breves: fotografías, carteles, anuncios, eslóganes, etc.

Fuente: Instituto Cervantes (2024). https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/INS-CERV_C1_Cuadro-Especificaciones%20%281%29.pdf

Las pruebas de comprensión, que comprenden ítems dicotómicos (con una sola respuesta correcta) de respuesta preseleccionada, se califican de manera automática. Cada respuesta correcta recibe 1 punto directo y la puntuación final se obtiene a través de la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{puntuación directa} \times 25}{\text{puntuación directa máxima posible}} = \text{puntuación final}$$

Las pruebas de expresión e interacción se componen de tareas de respuesta abierta, evaluadas por examinadores según una serie de escalas descriptivas, categorizadas en una escala holística y cuatro escalas analíticas especificadas como: *adecuación al género discursivo*, *coherencia*, *corrección* y *alcance* para las pruebas escritas; y *coherencia*, *fluidez*, *corrección* y *alcance* para las pruebas orales para los niveles B1 y B2. Para el nivel C1, las pruebas escritas se evalúan según las categorías como *coherencia*, *alcance*, *corrección* y *cumplimiento de la tarea*, mientras que las pruebas orales se evalúan bajo las categorías como *fluidez*, *corrección*, *alcance* y *cumplimiento de la tarea* (véase el anexo 4). Los examinadores asignan una puntuación de entre 0 y 3 para cada categoría de las escalas. Luego, se aplica la ponderación de las puntuaciones correspondientes a las diferentes escalas y tareas para obtener la puntuación final de cada prueba.

Los candidatos recibirán los resultados aproximadamente tres meses después del examen, con dos posibilidades: **apto** o **no apto**. Los que hayan alcanzado una puntuación igual o superior a 30 puntos en cada grupo de pruebas conseguirán el resultado de **apto** y recibirán el diploma acreditativo correspondiente, con validez indefinida y reconocimiento internacional. En caso contrario, se considerará **no apto**.

2.4.2. Exámenes del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)

El Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) es otro examen multinivel en una escala de A1 a C1 del MCER, relativamente nuevo, para evaluar el nivel de competencia comunicativa en la lengua española a través de cuatro pruebas: comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas y expresión e interacción orales. Sin embargo, además de la modalidad global, que implica la evaluación integral de las cuatro habilidades comunicativas, el SIELE también ofrece otras cinco modalidades con diferentes combinaciones de las pruebas para satisfacer las distintas necesidades y preferencias de los candidatos:

Tabla 28*Modalidades del examen SIELE*

Modalidad	Prueba/s	Puntuación	Calificación
Global	Comprensión de Lectura (60 min) Comprensión Auditiva (55 min) Expresión e Interacción Escritas (50 min) Expresión e Interacción Orales (15-20 min)	0 – 1000	Automática+ Calificador SIELE
S1	Comprensión de Lectura (60 min) Comprensión Auditiva (55 min)	0 - 500	Automática
S2	Comprensión Auditiva (55 min) Expresión e Interacción Escritas (50 min)	0 - 500	Automática+ Calificador SIELE
S3	Comprensión Auditiva (55 min) Expresión e Interacción Orales (15-20 min)	0 - 500	Automática+ Calificador SIELE
S4	Expresión e Interacción Orales (15-20 min)	0 - 250	Calificador SIELE
S5	Expresión e Interacción Escritas (50 min) Expresión e Interacción Orales (15-20 min)	0 - 500	Calificador SIELE

Fuente: Instituto Cervantes et al. (2021).

Los candidatos pueden realizar este examen utilizando medios tecnológicos en cualquier centro de examen autorizado SIELE del mundo, cuya cantidad es mucho mayor que los centros del DELE; o de manera remota con su propio ordenador en su lugar habitual de residencia, siempre que cumplan las condiciones requeridas. No hace falta seleccionar un nivel de antemano, porque la dificultad de cada tarea de las pruebas va aumentando progresivamente desde el nivel A1 hasta el C1 y la puntuación obtenida en cada prueba refleja el nivel de la habilidad comunicativa correspondiente. Después del examen, los candidatos recibirán un certificado (modalidad global) o un informe (modalidades independientes) en un plazo no superior a tres semanas, incluidas las puntuaciones obtenidas en la(s) prueba(s) realizada(s) y la puntuación total (en el caso de la modalidad global), así como su equivalente de nivel de cada prueba correspondiente al MCER. Este certificado/informe también se reconoce internacionalmente, pero solo cuenta con una validez de cinco años.

Dado que en este estudio se intentará evaluar solamente las habilidades de expresión escrita y oral de los estudiantes investigados, a continuación, se presentan únicamente las características principales de la modalidad S5, compuesta por la prueba de expresión e interacción escritas y la prueba de expresión e interacción orales:

Tabla 29

Características de la prueba de expresión e interacción escritas de SIELE

Tarea y nivel	¿Qué hay que leer?	¿Qué hay que hacer?	¿Para qué?
Tarea 1 A1-B1	- Instrucciones y pautas que explican los puntos que hay que desarrollar para realizar la tarea. - Carta o mensaje de correo electrónico o entrada de foro o blog (30-50 palabras)	Escribir la respuesta a una carta o un mensaje de correo electrónico, foro o blog.	Informar, describir y contar algo en un texto sencillo y cohesionado.
Tarea 2 B2-C1	- Instrucciones y pautas que explican los puntos que hay que desarrollar para realizar la tarea. - Texto breve basado en un artículo de periódico, reseña o informe (50-70 palabras)	Debe escoger entre dos opciones: - Escribir un artículo de opinión. - Escribir una carta a la redacción de un periódico.	Exponer de manera clara, detallada y bien estructurada ideas, argumentos, opiniones y valoraciones, en un texto con las características habituales de los artículos o las cartas al periódico.

Fuente: Instituto Cervantes et al. (2021, p. 74).

Tabla 30*Características de la prueba de expresión e interacción orales de SIELE*

Tarea y nivel	¿Qué voy a encontrar?	¿Qué hay que hacer?	¿Para qué?
Tarea 1 A1-A2	Preguntas de carácter personal o sobre el entorno inmediato, en formato auditivo	Responder oralmente cuatro preguntas de carácter personal.	Proporcionar información sobre uno mismo, sus experiencias y su entorno más inmediato.
Tarea 2 A2	Fotografías que reflejan situaciones de la vida cotidiana.	Desarrollar un monólogo breve siguiendo las pautas de la tarea. Se puede elegir entre dos fotografías.	Describir, de manera breve y sencilla, los elementos de una escena de la vida cotidiana.
Tarea 3 B1	Instrucciones y pautas que simulan situaciones del ámbito personal y del ámbito público.	Recrear oralmente dos situaciones siguiendo las pautas: una del ámbito personal y otra del ámbito público. Se puede elegir entre dos opciones para cada situación.	Solicitar y dar información sobre necesidades inmediatas, mediante transacciones o contactos sociales.
Tarea 4 B2	Un texto breve (de 80 a 120 palabras) y tres preguntas relacionadas con la temática del texto	Leer un texto y responder oralmente tres preguntas relacionadas con el texto de la tarea. Se puede elegir entre dos temas propuestos.	Expresar opinión, suposición y dar información respondiendo a una serie de preguntas sobre un determinado tema.
Tarea 5 C1	Frases que recogen ideas u opiniones relacionadas con el tema que haya elegido en la Tarea 4.	Desarrollar un monólogo siguiendo las pautas de la tarea. Se puede elegir entre dos frases propuestas.	Argumentar a favor o en contra de una afirmación sobre un determinado tema.

Fuente: Instituto Cervantes et al. (2021, p. 96).

La forma de calificación de SIELE es similar a la de DELE, que también se realiza a través de los siguientes sistemas:

- Calificación automática

Se utiliza para las pruebas de comprensión, que también cuentan con ítems dicotómicos (con una sola respuesta correcta) de respuesta preseleccionada. La fórmula de transformación es:

$$\text{Puntuación final} = \frac{(\text{nº de aciertos} \times \text{NOTA MÁXIMA})}{(\text{Nº ÍTEMS DE LA PRUEBA})}$$

- Calificación mediante examinador

Las pruebas de expresión e interacción escritas y orales se evalúan mediante escalas descriptivas (véase el anexo 5). La prueba escrita se valora en función de la *cohesión, corrección, alcance y cumplimiento de la tarea*, mientras que la prueba oral se evalúa en función del *uso de la lengua y cumplimiento de la tarea*. Los calificadores otorgan una puntuación que va de 0 a 5 para cada categoría de las escalas, y luego, aplican la ponderación para obtener la nota final en una escala de 0 a 250 para cada prueba (véase el anexo 6).

3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Aunque el interés por integrar contenidos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras aumentó después de la Segunda Guerra Mundial en el mundo occidental, no fue hasta los años ochenta cuando se generó un nuevo enfoque (Barros García, 2005) en el que la lengua y la cultura son dos entidades inseparables. Este enfoque estuvo arraigado en la conciencia de Ek sobre incluir el componente cultural en el desarrollo de la competencia comunicativa, considerando como modelo ideal el hablante nativo. Sin embargo, se profundizó en la cuestión de que es imposible e innecesario transformar al aprendiente en un hablante nativo, formulando entonces el hablante intercultural como modelo (Zarate, 1986; Byram y Zarate, 1994, Byram, 1997; Kramsch, 1998; Oliveras, 2000). Para un hablante intercultural, el aprendizaje de lenguas extranjeras implica un proceso de acercamiento a otras culturas, en el que se aprecian, valoran y reflexionan tanto sobre las culturas ajenas como sobre las propias.

En este contexto, emergió un concepto íntimamente relacionado pero distinto de la competencia comunicativa: la competencia intercultural, entendida como “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (DTC, 1997-2024). Chen y Starosta (1996) identificaron que esta competencia engloba

las dimensiones afectiva, cognitiva y comportamental. Basándose en la enseñanza de lenguas extranjeras, Byram (1997) propuso cinco saberes que los estudiantes deben desarrollar: saber ser (actitudes), saberes (conocimientos), saber comprender y saber aprender/hacer (habilidades), así como saber comprometerse (conciencia cultural crítica), cuya aportación fue incorporada en el MCER como competencias generales de un aprendiente de lenguas extranjeras.

En realidad, aunque el concepto de competencia intercultural se originó en Occidente, en los años ochenta, fue introducido en la enseñanza de lenguas extranjeras en China por Daokuan He³⁷ y Wenzhong Hu³⁸, dos investigadores chinos. Desde entonces, los académicos chinos empezaron a explorar su impacto en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el país (Dai, 2018, p. 23). En sus estudios, descubrieron que muchas teorías occidentales habían ignorado la influencia del componente moral, un aspecto de importancia constante en la cultura china (Lin, 1996; Gao, 1998, 2002; Xiao y Chen, 2009). Por eso, Dai y Chen (2015) añadieron la dimensión moral, que junto con las tres dimensiones mencionadas por Chen y Starosta, conforman la competencia intercultural.

Estas discusiones alcanzaron un auge cuando el Ministerio de Educación de China (2020) publicó la Guía Didáctica para las Especialidades en Lenguas y Literaturas Extranjeras en las Universidades, en la que se consideró la competencia intercultural como una de las nueve competencias que los estudiantes de lenguas y literaturas extranjeras deben desarrollar en su aprendizaje³⁹. Por ende, en este capítulo se analizará de manera exhaustiva la evolución del concepto de competencia intercultural, sus componentes, su adquisición y su evaluación, proporcionando una

³⁷ 何道宽

³⁸ 胡文仲

³⁹ Las nueve competencias son: competencia comunicativa pragmática, competencia en la apreciación literaria, competencia intercultural, competencia en la comunicación internacional, competencia de investigación, competencia en el pensamiento crítico y la creatividad, competencia en el aprendizaje autónomo, competencia en la aplicación de las tecnologías de la información y competencia práctica.

mayor información sobre su desarrollo y aplicación en el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras.

3.1. LA CULTURA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Este epígrafe tiene como objetivo explorar la presencia de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que esta posee un vínculo inseparable con la lengua. En primer lugar, se presentarán las percepciones del término “cultura” en Europa y China, dos contextos lingüística y culturalmente diferentes, para obtener una comprensión de este concepto complejo desde diversas perspectivas. En segundo lugar, se estudiarán los diversos tipos de cultura con el objetivo de conocer cuáles son más adecuados para su integración en el currículo de enseñanza de lenguas extranjeras. Finalmente, se discutirá la relación intrínseca entre la lengua y la cultura con el propósito de explorar las razones por las que se debe integrar el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

3.1.1. Breve introducción del concepto de “cultura” en Europa y China

En la antigüedad occidental, el término “cultura” tenía sus raíces etimológicas en la palabra “cultivar”, inicialmente asociada con la agricultura y la ganadería, actividades que requieren ser trabajadas para fomentar su fertilidad (García Domínguez y González Cortés, 2002; Illescas, 2016). Con el tiempo, este concepto adquirió un valor ético al ser aplicado a los seres humanos, quienes deben ser educados y formados para pasar de un estado natural a uno culto (García Domínguez y González Cortés, 2002). Sin embargo, su presencia y desarrollo están influidos por “el periodo histórico, la tendencia ideológica o la corriente científica imperante en una determinada época” (Céspedes Suárez, 2021, p. 11).

En la Europa medieval, la cultura abarcaba disciplinas como la gramática, la retórica, la dialéctica, la astronomía y las matemáticas, a las cuales solo tenían acceso los nobles. Estos conocimientos estaban principalmente relacionados con la enseñanza religiosa y el desarrollo espiritual, considerándolos esenciales para la búsqueda de la

salvación y de una existencia infinita después de la muerte. Gracias a la Ilustración del siglo XVIII, estos límites se ampliaron para incluir a todos los individuos de la sociedad, convirtiéndolos en ciudadanos educados y civilizados (Santamaría Martínez, 2008). En este sentido, las actividades educativas y formativas no solo enriquecen el espíritu y la personalidad individual al transmitir “un cierto saber enciclopédico basado en la gramática, la retórica, la poesía y la música” (García Domínguez y González Cortés, 2002, p. 38), sino que también contribuyen a la construcción de la identidad social del individuo al enseñarle conocimientos relacionados con la política y la ética de una sociedad (ibíd.).

De hecho, todos estos saberes se generan “de manera social y colectiva” (Guadamillas Gómez, 2014, p. 84), dando lugar a productos intelectuales que identifican y distinguen a un pueblo de otro. Esto explica por qué el Imperio Romano denominaba “bárbaros” y “salvajes” a los pueblos fuera de sus fronteras en su expansión (Céspedes Suárez, 2021). No obstante, a diferencia de los choques irreconciliables entre diferentes culturas en aquel entonces, hoy en día se promueve la convivencia y la fusión cultural, donde la diversidad cultural constituye un testimonio vivo de la riqueza humana.

En China, la palabra “cultura” (文化), compuesta por dos caracteres: “文” y “化”, históricamente surgió de manera independiente. El primero hacía referencia a las texturas entrelazadas de múltiples colores, y su significado se expandió incluyendo, por un lado, todos los tipos de símbolos culturales, tales como el lenguaje, las reliquias culturales, la literatura clásica, los sistemas rituales y musicales; y, por otro lado, las cultivaciones íntimas de los seres humanos, persiguiendo virtudes como la belleza, la bondad y la moralidad. El segundo carácter se entendía como un cambio en el estado o naturaleza de los objetos, y luego se relacionó con las personas, teniendo el mismo sentido que “educar” o “cultivar”. Después de la dinastía Han Occidental (202 a.C. - 8 d.C.), ambos caracteres se utilizaron juntos para referirse al aspecto opuesto de la “naturaleza” o de lo “salvaje” y de “menos educado o mal educado” (Liu, 2023).

Antes de la dinastía Zhou Oriental (770 a.C. - 256 a.C.), solo existían escuelas oficiales, establecidas por el gobierno con el propósito de impartir educación a los hijos de la nobleza. Sin embargo, durante el reinado del emperador de esta dinastía, el control central se debilitó, lo que llevó a muchas comunidades locales a establecer sus propias instituciones educativas, abiertas también a los plebeyos con potencial. En este contexto, Confucio defendió la idea de “educación para todos⁴⁰” y abogó activamente por la creación de colegios privados, con el objetivo de ampliar el acceso a la educación y cultivar talentos para el gobierno. Como resultado, el confucianismo se difundió extensamente y dejó una profunda huella e influencia en la cultura china.

A pesar de la distancia geográfica, el origen del concepto de “cultura” en ambas historias guarda similitudes. En primer lugar, se refiere tanto a los productos culturales tangibles como a los pensamientos y valores intangibles de una comunidad. En segundo lugar, se destaca su función educativa para moldear a los individuos y proporcionarles un sentido de pertenencia social. Por último, la educación oficial es una vía importante para el aprendizaje de la cultura.

Sin embargo, resulta desafiante elaborar una definición universal para el término “cultura” debido a su naturaleza interdisciplinaria, vasta y dinámica. Desde una perspectiva antropológica, sociológica y pedagógica, la cultura se puede definir como un entramado de conocimientos, experiencias, costumbres, valores y normas surgidos en las actividades humanas en diversos contextos sociales, transmitidos de generación en generación a través del lenguaje y otras vías (López García, 2000; Céspedes Suárez, 2021). Esta transmisión permite a los individuos adquirir rápidamente las experiencias, los conocimientos y los valores que los seres humanos han acumulado durante un período más largo, evitándoles empezar desde cero (Yang, 2023).

Además, la diversidad cultural prolífica en nuestro planeta significa que cada grupo social, ya sea país, etnia, empresa, colegio o familia, tiene sus propias normas y

⁴⁰ 有教无类

conocimientos culturales. Estos principios cooperativos incuestionables facilitan la comprensión y la racionalización de comportamientos y productos artificiales dentro del grupo (Guadamillas Gómez, 2014; Céspedes Suárez, 2021). Las personas que carecen de este bagaje cultural pueden afrontar obstáculos al integrarse en dichos entornos (Yang, 2023).

Por último, la cultura está sujeta a continuos cambios absorbiendo influencias externas e internas a lo largo del tiempo (Álvarez, 2012). Por lo tanto, el aprendizaje cultural debe centrarse en “reconocer, analizar y valorar ciertos aspectos de la cultura y su evolución, más que [en] aprender hechos que pertenecen a esta cultura y cuya importancia es solo temporal” (Guadamillas Gómez, 2014, p. 86).

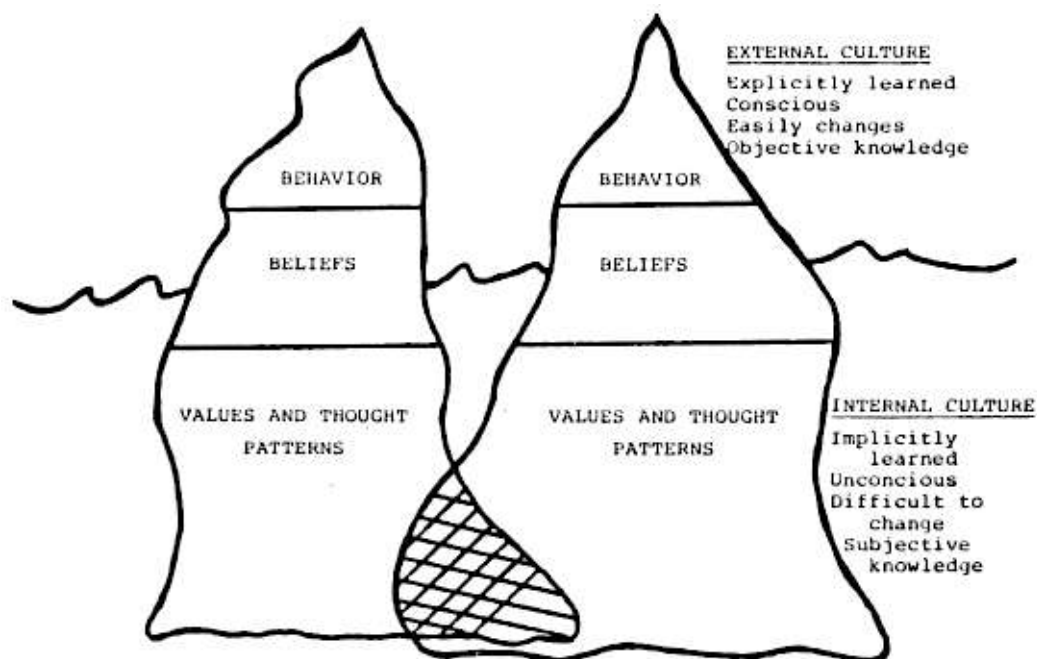
3.1.2. Tipos de cultura

El sistema cultural es un entorno creado por los seres humanos y se puede dividir en cultura objetiva y cultura subjetiva (Triandis, 1977). La primera se refiere a la parte visible y tangible de una cultura, que incluye, “cosas y artefactos que las personas crean, la comida que consumen, la ropa que visten, e incluso los nombres que dan a las cosas” (Cushner y Brislin, 1996, p. 6). En contraste, la cultura subjetiva abarca los aspectos invisibles y menos tangibles arraigados en la mente de un grupo de personas, tales como “normas, roles y valores tal como existen fuera del individuo” (Triandis, 1977, p. 144).

Más tarde, Weaver (1986) ilustró el encuentro cultural con una analogía de choque de dos icebergs, representando metafóricamente la cultura de origen y la cultura de destino.

Figura 9

La “analogía del iceberg” en la teoría cultural de Weaver (1986)



Fuente: Weaver (1986, p. 135).

De acuerdo con este modelo, el comportamiento es la primera manifestación percibida de la cultura por los usuarios de lengua extranjera. Es visible, superficial y constituye solo una pequeña parte de la cultura. Se conoce como **cultura externa u objetiva** y se puede aprender de manera explícita y consciente en el aula. Sin embargo, este tipo de cultura cambia con el tiempo y a medida que avanza el proceso de aprendizaje.

Además, las creencias están parcialmente sumergidas, lo cual significa que los aprendientes pueden intuir parte de ellas durante el proceso de aprendizaje, pero no en su totalidad. Esta parte sumergida, junto con los valores y patrones de pensamiento completamente sumergidos, conforman la **cultura interna o subjetiva**. Durante las interacciones en su contexto, el individuo asimila progresivamente estos elementos de manera inconsciente, los cuales moldean su identidad social y colectiva al ser interiorizados y concebidos como algo inalterable (Weaver, 1986; Jandt, 2007, García, 2012). Este componente cultural es la parte fundamental de una cultura, evidenciado en que

... la “teoría” del actor sobre su cultura, al igual que su teoría del lenguaje, puede ser en gran medida inconsciente. Los actores siguen reglas de las cuales no son conscientes y asumen que existe un mundo “allí fuera” que, de hecho, han creado con patrones mentales moldeados y matizados culturalmente. (Keesing, 1974, p. 89, traducción propia)

En este modelo, se interpreta la superposición de ambos icebergs como un conflicto entre los valores y patrones heterogéneos de pensamiento entre culturas, que surge cuando una cultura entra en contacto con otra (Weaver, 1986). No obstante, estos contactos ofrecen al alumnado oportunidades para comprender y apreciar estas diferencias, lo cual es imprescindible para fomentar una conciencia armoniosa y respetuosa ante la diversidad cultural. Por eso, también puede entenderse como una fusión o tolerancia que se produce a medida que el aprendiente continúa en contacto con la cultura ajena, dado que entre las culturas también se comparten valores íntimos similares, tales como la honestidad, la solidaridad, la conciencia de la familia y otros valores.

Para delimitar el tipo de conocimientos culturales que son esenciales de aprender, varios investigadores respaldan una perspectiva tripartita de la cultura. Miquel y Sans (1992/2004) sostienen que cada una de nuestras actuaciones sirve como marcador de nuestra pertenencia a la sociedad como individuos. Desde la perspectiva sociolingüística, estos autores clasifican la cultura en la Cultura con mayúsculas, la cultura a secas y la kultura con k.

La **Cultura con mayúscula** se refiere al compendio de saberes tradicionales, como literatura, historia, música, entre otros, y es redefinida por Miquel (2004) como “cultura legitimada”, entendida como el patrimonio al que solo tienen acceso algunas minorías por diversas razones. Este tipo de cultura a menudo se presenta y enseña en el aula. Sin embargo, limitarse a enseñar estos aspectos culturales proporciona a los alumnos solo una comprensión parcial de la cultura de una comunidad, dejándolos poco preparados para abordar con flexibilidad los encuentros interculturales.

Por lo tanto, para ofrecer a los estudiantes una comprensión integral de la cultura de una sociedad, es necesario combinar la enseñanza de la Cultura con mayúscula con otros dos tipos de cultura, especialmente la **cultura a secas**, compuesta por “todo lo pautado, lo no dicho” (Miquel y Sans, 1992/2004, p. 4), que “cualquier miembro de la comunidad cultural es capaz de decodificar” (ibíd.). Esta cultura se considera un estándar cultural compartido entre los nativos para la comunicación y el entendimiento mutuo en situaciones cotidianas, pero lamentablemente no se incluye en el currículo escolar y apenas se estudia en las aulas (Lázár, 2007, p. 5).

Sin embargo, para los individuos que no pertenecen a esa sociedad pero que están ingresando en ella, como los estudiantes de lenguas extranjeras, el aprendizaje de este tipo de cultura local es esencial para comprender lo que sucede a su alrededor y poder actuar e interactuar adecuadamente en ese contexto, por lo que también se la domina “cultura esencial” (Miquel, 2004).

Cada miembro de una cultura representa esas esencias que la conforman, pero también una serie de variables en función de su procedencia, de su profesión, de su edad, de su clase social, etc. Muchos elementos de la cultura pertenecen a una clase, un periodo, una comunidad, una familia, un territorio, pero otros son sustrato común de todos. Ese sustrato es el objetivo de todo proceso de enseñanza de una lengua extranjera. (Miquel, 2004, p. 517)

Según García Cantos (2012), para adquirir este tipo de cultura en el aula, “los alumnos deben sobreentenderla por sí mismos mediante la observación en contextos de inmersión lingüística” (p. 18), por lo que es necesario establecer situaciones auténticas que simulen escenarios de la vida real. De esta manera, los estudiantes pueden aprender y experimentar esta cultura de manera práctica, implícita e intuitiva.

Por otra parte, a través del aprendizaje de la cultura a secas, es posible acceder a la **kultura con k**. Esta se refiere a una cultura compartida por determinados grupos de personas, que incluye sus costumbres, creencias y expresiones artísticas distintivas, lo cual los distingue de otros hablantes de la misma lengua.

Kramsch (1998) identificó tres capas de cultura: la **capa social**, que comprende los comportamientos y pensamientos compartidos por todos los miembros de una comunidad discursiva; la **capa histórica**, que implica las producciones de un grupo social que actúan como representaciones de este grupo ante sí mismos y ante otros grupos; y la **capa de la cultura de la imaginación**, entendida como las decisiones y acciones individuales que contribuyen a la formación de un conjunto de reglas compartidas. Esta última capa también es denominada como “imaginación cultural” por la misma autora, subrayando la dificultad de situar la cultura en su realidad, ya que siempre existe una representación imaginaria de la cultura en cuestión, formada por manifestaciones artísticas, discursos públicos en los medios de comunicación y otras formas de expresión (Kramsch, 1993).

Teniendo en cuenta la importancia de la subjetividad y la interpretación personal en la comprensión y producción de la cultura meta, Vilar (2016) resumió que

la cultura hoy en día se ve más como una serie de discursos, y más situada en las coordenadas de la subjetividad debido a que la distribución de información se produce sobre todo en el ciberespacio, y es a través de la capacidad metafórica, los afectos, los recuerdos históricos, y las relaciones intertextuales y transcontextuales que le damos sentido a la experiencia personal al tiempo que compartimos significados con otros. (p. 34)

3.1.3. La lengua y la cultura

La exploración de la relación entre la cultura y la lengua tuvo su origen en las disciplinas antropológicas a finales del siglo XIX, cuando la lengua se concebía como una guía simbólica de la cultura, utilizada para codificar y transmitir los elementos culturales de una comunidad (Sapir, 1956; Guadamillas Gómez, 2014). Duranti (1997/2000) argumentó que “tener una cultura significa poder comunicarse, y poder comunicarse significa tener acceso a un lenguaje” (p. 445). Por lo tanto, la integración del componente cultural en la enseñanza de lenguas comenzó a manifestarse a principios del siglo XX en los estudios sobre la tradición en Landeskunde en Alemania,

Background Studies en Gran Bretaña y Civilisation en Francia, donde la lengua y la cultura se consideraban realidades separadas (García Balsas, 2015, p. 369).

... observamos que en muchas ocasiones los objetivos lingüísticos y culturales aparecen separados, y que en algunas programaciones lo que se hace es presentar una visión folclórica de la realidad cultural. Una concepción de la cultura expuesta de esta forma puede llevarnos a establecer falsos conceptos sobre el país de la lengua objeto, algo equiparable a lo que ocurre con las imágenes que captan los turistas cuando viajan a otro país y recopilan una serie de datos deshilados sobre la historia, los monumentos, los personajes del lugar. (López García, 2000, p. 24)

No obstante, a partir de la década de los ochenta del siglo pasado, con la aparición constante de métodos basados en el enfoque comunicativo, el binomio lengua-cultura resurgió con vigor, desarrollándose como dos entidades interrelacionadas (Céspedes Suárez, 2021). Esto se debe a que detrás de cada aspecto lingüístico siempre existe un componente cultural que estructura la lengua y cada aspecto cultural se manifiesta a través de marcadores lingüísticos verbales y no verbales (Porcher, 1988, citado en Guillén Díaz, 2002, p. 202). Por eso, muchos investigadores en el área de la didáctica de lenguas extranjeras han demostrado un creciente interés por la integración de contenidos culturales en el aula, considerándolos elementos intrínsecos de la comunicación, sin los cuales el aprendizaje de la lengua no puede considerarse completo.

Según Byram y Fleming (1998/2001), la introducción de la etnografía en la enseñanza de lenguas extranjeras facilita la integración de la cultura en este ámbito, dado que el aprendizaje de una nueva lengua no se limita únicamente a la adquisición de conocimientos y habilidades lingüísticas, sino que se convierte en un vehículo para interactuar con personas de diferentes bagajes culturales. Guillén Díaz (2002, p. 202) sintetizó las relaciones de reciprocidad entre lengua, pensamiento y cultura de Lévi-Strauss (1958, pp. 78-79) como:

- La lengua es producto de la cultura, ya que su uso refleja las características y rasgos generales de una sociedad, se adapta y evoluciona con ella⁴¹;
- La lengua forma parte de la cultura, al lado de otros elementos como las instituciones, las creencias y las costumbres, de forma que se puede considerar tanto un instrumento como una institución;
- La lengua es la condición de la cultura, ya que, gracias a ella, la cultura se transmite, especialmente a través de la educación.

Kramersch (1998) subrayó la estrecha interconexión entre estas dos realidades. En primer lugar, señaló que “la lengua expresa la realidad cultural” (p. 3, traducción propia). Por un lado, la lengua comunica información, dinamizando los conocimientos del mundo compartidos dentro de un contexto cultural específico. Por otro lado, la lengua refleja la perspectiva del hablante, la cual puede ser compartida por otros dentro de la misma cultura. En segundo lugar, destacó que “la lengua encarna la realidad cultural” (ibíd., traducción propia), porque la elección del modo de comunicarse, ya sea oral, escrito o visual, junto con los detalles específicos de esa comunicación, tales como el tono de voz, el acento, el estilo de conversación, los gestos y las expresiones faciales, está influenciada por la cultura y contribuye a darle significado a la misma. Por último, afirmó que “la lengua simboliza la realidad cultural” (ibíd., traducción propia), lo cual implica que la lengua misma tiene un valor cultural, ya que el hablante se identifica a sí mismo y a los demás a través de su uso, viéndola como un símbolo de la identidad social.

Por su parte, Jiang (2000) ilustró la relación entre la lengua y la cultura a través de una metáfora, comparando la lengua con la carne y la cultura con la sangre. Ambos elementos se entrelazan para formar un organismo vivo. La cultura, simbolizada por la sangre, fluye a través de la lengua, dándole vitalidad.

⁴¹ Santamaría (2008) indicó que esta primera afirmación es muy cuestionada hoy en día por considerar la lengua y la cultura un par indisociable.

En la exploración de la relación entre la lengua y la cultura, ambas realidades demuestran un apoyo mutuo. Los seres humanos han creado y siguen creando culturas a través de sus actividades sociales, siendo la lengua una de las manifestaciones primordiales de estas culturas. Por otro lado, la lengua es crucial para la comunicación y la transmisión de la cultura, además de permitir la distinción de la identidad social del hablante. En este sentido, es imposible aprender una lengua extranjera de manera unilateral y aislada, dejando de lado su cultura, ya que el aprendizaje lingüístico está intrínsecamente vinculado al contexto sociocultural en el que se desarrolla.

3.2. COMPETENCIA INTERCULTURAL

En la actualidad, la globalización ha creado un mundo más interconectado donde las barreras geográficas ya no limitan las interacciones interculturales. Las personas están constantemente inmersas en encuentros interculturales en su vida cotidiana, desempeñando roles de agentes sociales, hablantes interculturales y aprendientes autónomos. En este contexto dinámico, aunque el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos incluye elementos culturales, se considera como insuficiente. Por lo tanto, es necesario avanzar hacia el desarrollo de una nueva competencia que profundice en una comprensión holística de la diversidad cultural: la competencia intercultural.

Para conocer mejor este concepto, se empezará con una distinción entre varios términos relacionados: competencia sociolingüística, competencia sociocultural y competencia social para comprender cómo estas dimensiones de competencia comunicativa contribuyen a la habilidad de comunicarse efectivamente en entornos interculturales. Después, se explorará la evolución de la competencia comunicativa hacia la competencia intercultural, con el objetivo de analizar cómo surge este nuevo enfoque y su relación con los conceptos previos de competencia comunicativa. Posteriormente, se presentará la evolución del concepto de competencia intercultural, desde sus raíces en Occidente hasta su desarrollo en el contexto chino, con el fin de ampliar la comprensión de esta competencia desde diversas perspectivas. Por último,

se analizará la relación entre la competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural para aclarar y eliminar la posible ambigüedad en la comprensión de estos dos conceptos.

3.2.1. Competencia sociolingüística, competencia sociocultural y competencia social

La competencia sociolingüística y la competencia sociocultural siempre han sido componentes esenciales de la competencia comunicativa, permitiendo a los individuos comunicarse de manera efectiva y adecuada en diversas situaciones específicas. Estas dos competencias están estrechamente asociadas entre sí y con la competencia discursiva (DTC, Instituto Cervantes, 1997-2024). Sin embargo, Ek (1986) las consideró dos entidades independientes y realizó una distinción entre competencia sociolingüística, competencia sociocultural y competencia social. Estas competencias destacan la comprensión e interacción con personas de distintos orígenes culturales con sensibilidad y respeto, lo cual está relacionado tanto con el desarrollo de la competencia comunicativa, como con la competencia intercultural. Por lo tanto, resulta importante distinguir las diferencias entre estos tres términos en la medida de lo posible para proporcionar una comprensión más clara de la competencia intercultural.

El modelo propuesto por Ek (1986) para desarrollar la competencia comunicativa enfatizó que la enseñanza de lenguas extranjeras no debe limitarse a un enfoque único, sino que constituye un medio para la educación integral de los individuos. Esta educación busca promover su desarrollo cognitivo y afectivo a través del aprendizaje de lenguas extranjeras, capacitando a los estudiantes para participar activamente en la comunidad. Por lo tanto, además de las cuatro subcompetencias de Canale (1983), el autor incluyó la competencia sociocultural y la competencia social como componentes imprescindibles de la competencia comunicativa, argumentando que, aunque no están directamente vinculadas con la lengua, son necesarias tanto para garantizar una comunicación exitosa como para el desarrollo integral de la personalidad de los aprendientes.

La **competencia sociolingüística**, como se ha mencionado en el capítulo anterior, se considera comúnmente un componente esencial de la competencia comunicativa. Se entiende como la comprensión profunda de diferentes contextos sociales y las relaciones interpersonales que influyen en la forma en que se utiliza la lengua, así como la habilidad de adaptar el discurso según la situación, el interlocutor y las normas socioculturales. Ek (1986) discutió su definición, relacionándola con la competencia lingüística, la competencia más estrechamente relacionada con la lengua y considerada la más básica dentro de la competencia comunicativa. Mientras que la competencia lingüística se centra en el significado convencional de un enunciado, la competencia sociolingüística se enfoca en su significado contextual. Para ilustrar esta distinción con mayor claridad, utilizó el ejemplo del enunciado “Está lloviendo”, el cual puede adquirir distintos significados dependiendo del contexto. Cuando se utiliza de manera aislada, suele referirse al clima. Sin embargo, en diferentes contextos puede transmitir un rechazo, como en “Está lloviendo, así que no voy a salir”, una advertencia, como en “Está lloviendo, así que podrías mojarte” o incluso un estímulo, como cuando se le dice a un agricultor que pierde confianza debido a la sequía (Ek, 1986, p. 33). En este sentido, el autor sostuvo que un hablante con buena competencia sociolingüística debe ser consciente de cómo utilizar e interpretar formas lingüísticas de manera adecuada según factores sociales como el entorno, las relaciones interpersonales, la intención comunicativa, entre otros (ibíd.).

La **competencia sociocultural** se entiende como la capacidad de utilizar una lengua de manera competente en contextos socioculturales donde las normas y convenciones, al menos en parte, son establecidas por hablantes nativos. Guillén (2004) denominó estas reglas “gramática cultural” y sostuvo que su falta de dominio puede resultar en “incomprensión, conflicto, choques culturales y malentendidos” (p. 838) en la comunicación. Adicionalmente, Ek enfatizó la importancia de considerar no solo el aspecto intelectual, sino también el emocional y personal del aprendiente para desarrollar plenamente esta competencia:

Innegablemente, la competencia sociocultural involucra una cantidad considerable de conocimientos factuales. Sin embargo, la mera posesión de estos conocimientos no conduce automáticamente a la competencia requerida. El conocimiento puede prevenir que el aprendiente cometa errores en el uso de determinadas palabras, que haga gestos incorrectos, que malinterprete las señales para tomar el turno en una conversación, que malinterprete referencias históricas, geográficas u otras, etc. No obstante, no conducirá automáticamente al desarrollo de actitudes positivas, de tolerancia, de empatía, del reconocimiento de la validez potencial de otras formas de pensar y otros modos de comportamiento, etc. (Ek, 1986, pp. 51-52, traducción propia)

La **competencia social** implica la habilidad de los participantes para coordinar una interacción exitosa y colaborativa entre dos o más personas. A diferencia de la competencia sociolingüística y sociocultural, esta competencia está menos orientada al uso de la lengua y más al desarrollo de la personalidad del aprendiente. Incluye la voluntad de interactuar, englobando aspectos como la motivación, la actitud y la autoconfianza, además de cualidades necesarias para una interacción efectiva, tales como la empatía y la capacidad de adaptarse a diversas situaciones sociales. Según Ek (1986), estas cualidades son elementos fundamentales tanto de la competencia comunicativa como de la formación integral del aprendiente, y se desarrollan plenamente en el aprendizaje de una lengua extranjera.

A pesar de que Ek (1986) analizó cada una de estas tres competencias por separado para asegurar la inclusión de todas las características esenciales en el aprendizaje de lenguas extranjeras, todas ellas forman parte del mismo concepto que debe desarrollarse de manera sistemática. Por ello, las fronteras entre estas tres competencias no son claras, dado que presentan superposiciones en sus características, muchas de las cuales se comparten entre las competencias. Por ejemplo, la interpretación adecuada de un enunciado depende tanto del conocimiento de los roles de los participantes (competencia sociolingüística) como del entendimiento de las normas y convenciones culturales (competencia sociocultural), y de la empatía

(competencia social). Así, el significado de cualquier enunciado lingüístico (competencia lingüística) puede variar dependiendo del contexto de la discusión.

Posteriormente, el Consejo de Europa (2002) incorporó y expandió las aportaciones de Ek en el MCER, destacando la **competencia sociolingüística** como un componente distintivo de la competencia comunicativa, dada su relación intrínseca con el uso de la lengua. Según el MCER, esta competencia abarca “los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento” (p. 116).

En contraste con el modelo de Ek, el MCER no integró la **competencia sociocultural** ni la **competencia social** como parte de la competencia comunicativa. En su lugar, las clasificó dentro de las competencias generales. Esta decisión refleja la relación menos directa de ambas competencias con la lengua en sí misma. Sin embargo, abarcan conocimientos y habilidades sobre el mundo (competencia sociocultural) y sobre la personalidad (competencia social) que pueden aplicarse para facilitar las actividades comunicativas en diversos contextos socioculturales.

Según el MCER, la mayoría de los contenidos asociados con la competencia sociocultural también son relevantes para la competencia sociolingüística. Estos contenidos abarcan aspectos como la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual. Además, los elementos relacionados con la personalidad del aprendiente, tales como las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad, que Ek categorizó dentro de la competencia social, han sido integrados en el MCER bajo la denominación de competencia existencial.

Tabla 31

Contenidos destacados en competencia sociocultural y competencia existencial (social) en el MCER

Contenidos socioculturales	Elementos relacionados con la personalidad
1. La vida diaria • Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa • Días festivos	1. Las actitudes • Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello

• Horas y prácticas de trabajo • Actividad de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación) 2. Las condiciones de vida • Niveles de vida (con variaciones regionales, sociales y culturales) • Condiciones de la vivienda • Medidas y acuerdos de asistencia social 3. Las relaciones personales • Estructura social y las relaciones entre sus miembros • Relaciones entre sexos • Estructuras y relaciones familiares • Relaciones entre generaciones • Relaciones en situaciones de trabajo • Relaciones con la autoridad, con la Administración... • Relaciones de raza y comunidad • Relaciones entre grupos políticos y religiosos 4. Los valores, las creencias y las actitudes • Clase social • Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales) • Riqueza (ingreso y herencia) • Culturas regionales • Seguridad • Instituciones • Tradición y cambio social • Historia (personajes y acontecimientos representativos) • Minorías (étnicas y religiosas) • Identidad nacional • Países, estados y pueblos extranjeros • Política • Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares) • Religión • Humor 5. El lenguaje corporal • Gestos • Expresiones faciales • Posturas • Contacto visual • Contacto corporal • Proxémica 6. Las convenciones sociales • Puntualidad • Regalos • Vestidos • Aperitivos, bebidas, comidas • Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones • Duración de la estancia • Despedida 7. El comportamiento ritual • Ceremonias y prácticas religiosas • Nacimiento, matrimonio y muerte	• Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales • Voluntad y capacidades de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural 2. Las motivaciones • Intrínsecas y extrínsecas • Instrumentales e integradoras • Impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse 3. Los valores (éticos y morales) 4. Las creencias (religiosas, ideológicas, filosóficas) 5. Los estilos cognitivos • Convergente y divergente • Holístico, analítico y sintético 6. Los factores de personalidad • Locuacidad y parquedad • Espíritu emprendedor e indecisión • Optimismo y pesimismo • Introversión y extraversión • Actividad y pasividad • Personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora • El miedo y la vergüenza, o la personalidad liberada de ellos • Rigidez y flexibilidad • Mentalidad abierta y mentalidad cerrada • Espontaneidad y autocontrol • Grado de inteligencia • Meticulosidad y descuido • Capacidad memorística • Diligencia y pereza • Ambición y conformismo • Autoconciencia y falta de autoconciencia • Independencia y falta de independencia • Seguridad en sí mismo y falta de seguridad • Autoestima y falta de autoestima

• Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas • Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.	

Fuente: Elaboración propia basada en el MCER (2002).

Se observa que, aunque algunos contenidos de ambas competencias presentan cierto grado de superposición, especialmente en cuanto a los valores, las creencias y las actitudes, la competencia sociocultural se centra más en los aspectos específicos de la sociedad y la cultura de las comunidades donde se habla la lengua objeto de estudio. Por otro lado, la competencia social está más vinculada al desarrollo integral de las cualidades del aprendiente como ser humano educado. El aprendizaje de los conocimientos socioculturales no solo contribuye a la formación en la competencia sociocultural, sino que también implica una interiorización de estos conocimientos que ayuda al aprendiente a desarrollar sus rasgos de personalidad. A su vez, la personalidad, que se forma desde el nacimiento y continúa desarrollándose a lo largo de la vida, influye en la percepción y comprensión de estos conocimientos socioculturales.

El Diccionario de Términos Clave de ELE (DTC) (1997-2024) ha incorporado la competencia sociolingüística y la competencia sociocultural como conceptos cruciales en la enseñanza de español como lengua extranjera. Esta enciclopedia de ELE describe la primera competencia como:

uno de los componentes de la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan.

Al mismo tiempo, la segunda competencia se entiende como:

uno de los componentes que diversos autores han descrito en la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos

determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales.

A través de las dos definiciones, se evidencia que estos dos términos son similares, aunque presentan ligeras diferencias en sus enfoques. La primera hace énfasis en la adaptación de la lengua en función de los contextos comunicativos y las relaciones interpersonales entre los interlocutores, mientras que la segunda se centra en el uso de la lengua de manera que refleje y respete los conocimientos y las convenciones culturales de una comunidad. Sin embargo, tanto bajo la denominación de competencia sociolingüística como de competencia sociocultural, este aspecto es abordado por todos los investigadores en sus estudios sobre la competencia comunicativa.

No obstante, el término competencia social no aparece de manera explícita en este diccionario, posiblemente debido a su delimitación y su superposición conceptual con otros términos. Por un lado, los términos recopilados en este diccionario pueden estar estrictamente relacionados con el área de la enseñanza de ELE. En este sentido, la competencia social es un concepto más amplio, influido por numerosos factores sociales, siendo el de la enseñanza de ELE solo una parte pequeña. Por otro lado, sus componentes esenciales están implícitamente abordados bajo términos como competencias generales, competencia sociolingüística, competencia sociocultural y competencia intercultural, por lo que incluirlo como término independiente puede considerarse redundante.

En realidad, con la intensificación de la interdependencia mundial bajo la globalización, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha convertido desde hace mucho tiempo en una tarea compleja que abarca no solo el dominio de la lengua meta, sino también una profunda comprensión de la cultura meta y un desarrollo integral de la personalidad del aprendiente mismo. Las comunicaciones globales han multiplicado los contextos en los que se utilizan las lenguas extranjeras, exigiendo que el aprendiente no

solo adquiriera habilidades lingüísticas, sino que también se familiarice con las normas sociales y las convenciones culturales de las comunidades donde se habla la lengua meta y se comparte la cultura meta. Por lo tanto, la enseñanza contemporánea de ELE debe ampliar su enfoque hacia un método holístico, promoviendo un desarrollo integral de la lengua, la cultura y la personalidad. Esta enseñanza integral permite al aprendiente profundizar en su conocimiento, percepción y comprensión de la relación entre su propia cultura y la cultura objeto de estudio (Consejo de Europa, 2002).

3.2.2. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural

Aunque las aportaciones de Ek proporcionaron una perspectiva cultural al concepto de competencia comunicativa, en cierta medida reflejan un enfoque de las destrezas sociales, caracterizado por centrarse en el modelo del hablante nativo, minimizando la relevancia de la personalidad y la cultura propias de los aprendientes, aspectos arraigados que influyen significativamente en cómo interpretan y adoptan contenidos culturales de la cultura meta (Oliveras, 2000).

Zarate (1986) indicó que los aprendientes de lenguas extranjeras no necesariamente se comportan de la misma manera que los hablantes nativos, sino que saben descodificar y comprender sus comportamientos. Esto se debe a que son individuos con sus identidades sociales y culturales propias, influenciadas tanto por su cultura de origen, como por las identificaciones que han establecido a lo largo de su existencia con los demás con los que han interactuado biográficamente (Byram y Zarate, 1994; Álvarez, 2012). En este sentido, estas identidades no son estáticas ni únicas, sino que se construyen y evolucionan a partir de las experiencias e interacciones vividas con individuos y grupos de su propia cultura y de otras culturas. Por lo tanto, en la enseñanza de lenguas extranjeras, es crucial transformar a los aprendientes en mediadores lingüísticos y culturales entre dos idiomas, en vez de meros imitadores de la lengua meta (Byram y Zarate, 1994).

Byram (1997) afirmó este punto de vista, sugiriendo que pocos estudiantes de lenguas extranjeras, incluso los hablantes bilingües, tienen una competencia lingüística

perfecta, y mucho menos poseen competencias sociolingüísticas o socioculturales equivalentes a las de los nativos, por lo que “no es apropiado ni deseable que los aprendientes se modelen a sí mismos según los hablantes nativos en lo que respecta al aprendizaje y la adquisición de una comprensión de otra cultura” (Byram et al., 2001, p. 5, traducción propia). Por eso, el desarrollo de la competencia intercultural debe basarse en un enfoque holístico que considere a los aprendientes como participantes con una tercera perspectiva, alejándose tanto de su propia cultura como de la cultura ajena, para evitar la visión etnocéntrica y minimizar el impacto del choque cultural (Areizaga Orube, 2001; García Balsas, 2016).

De esta manera, se está llegando gradualmente a un consenso sobre la importancia de proporcionar a los aprendientes una serie de conocimientos pragmáticos y socioculturales vinculados a las situaciones cotidianas de los hablantes nativos, preparándolos para convertirse en hablantes interculturales (Byram y Zarate, 1994, 1997; Consejo de Europa, 2002; Instituto Cervantes, 2006; Céspedes Suárez, 2021). Se entienden como aquellos hablantes extranjeros que adquieren competencia tanto en la lengua como en la cultura meta, capacitándose para trascender sus propias perspectivas, adoptar las de los demás y enriquecer la interacción con diversas interpretaciones de la realidad, facilitando la comunicación entre individuos de distintas identidades culturales (Coperías Aguilar, 2002; García, 2012).

En las aulas chinas de ELE, debido a las marcadas diferencias lingüísticas y culturales entre China y los países hispanohablantes, convertir a los estudiantes sinohablantes que aprenden español como especialidad universitaria en hablantes con buen dominio de español en tan solo cuatro años ya supone un gran desafío, y más aún en hablantes nativos. Por un lado, el chino y el español son dos lenguas muy diferentes. En primer lugar, el chino pertenece a la familia de lenguas sino-tibetanas, mientras que el español es una lengua romance derivada del latín. En segundo lugar, el chino se escribe con caracteres logográficos, a diferencia del español, que utiliza un alfabeto latino. En tercer lugar, las diferencias gramaticales también son destacadas, ya que el chino carece de cambios en los sustantivos según género y número, así como de

conjugaciones verbales, lo que constituye un desafío en el aprendizaje de los estudiantes sinohablantes y un foco en las clases de ELE en China. Además, la fonética tonal del chino, donde un cambio en el tono de la pronunciación puede alterar el significado de una palabra, en comparación con la fonética no tonal del español, puede facilitarles el aprendizaje de la pronunciación, aunque los sonidos específicos como la “rr” también les producen ciertas dificultades⁴². Por último, el vocabulario chino y el español tienen orígenes lingüísticos completamente diferentes, lo que dificulta encontrar equivalencias directas entre algunas palabras, como el caso de “辛苦⁴³”.

Por otro lado, estos estudiantes poseen una perspectiva cultural distinta a la española, lo que puede afectar la implementación de clases basadas en un enfoque comunicativo. Valores culturales chinos como la armonía, la colectividad, la modestia y el respeto a la autoridad pueden entrar en conflicto con los valores españoles de expresión individual, vida social y pasión. Sin embargo, las dos culturas también comparten similitudes en aspectos como las relaciones sociales y familiares, así como el respeto a los mayores. De hecho, tanto la cultura china como la española son ricas en historia y contribuyen a la diversidad cultural mundial, y la comprensión e interpretación de las culturas ajenas se enriquece con la propia cultura de cada individuo.

Por ende, la adopción de un enfoque intercultural en vez de uno monocultural permite a los estudiantes desarrollar la capacidad de adaptarse y comunicarse de manera efectiva y adecuada en las interacciones con individuos de diversos bagajes culturales, que serán más prevalentes en su futura vida académica y profesional. Este enfoque

⁴² Ideas recuperadas de Qu (2018). Estudio contrastivo entre el español y el chino. Su influencia en el aprendizaje del español a sinohablantes (Tesis de grado). Universidad de Jilin, China.

⁴³ Xīnkǔ: originalmente se refiere a un sabor acre y amargo, comparándolo con la sensación de penuria y gran fatiga. Actualmente se utiliza para describir el sentimiento asociado con el trabajo duro o el esfuerzo intenso, y se emplea comúnmente para expresar cortesía y condolencias al causar ciertas molestias a los demás. Por ejemplo, si alguien nos da indicaciones para llegar a un lugar, decimos "gracias", pero si esa persona nos lleva personalmente hasta allí, expresamos "xīnkǔ" como muestra de aprecio por su esfuerzo adicional.

también contribuye a la ampliación de la noción de competencia comunicativa, dando lugar a un nuevo concepto relacionado: competencia intercultural.

3.2.3. Breve historia del concepto de competencia intercultural en Occidente y China

La comunicación intercultural se remonta a la época de descolonización después de la Segunda Guerra Mundial, cuando el Occidente necesitaba conocer y comunicarse con otras culturas para negociar. El antropólogo estadounidense E. T. Hall, quien se dedicó a la formación del personal diplomático en colaboración con otros lingüistas, combinó los conceptos de “cultura” y “comunicación” y utilizó por primera vez la expresión “comunicación intercultural” en su libro *The Silent Language* en 1959 (Rodrigo Alsina 1999, pp. 22-23). Por lo tanto, en la década de 1960, la antropología tuvo una gran influencia en los estudios de comunicación intercultural, centrándose en las habilidades lingüísticas, los conocimientos culturales y las cualidades personales, y utilizando principalmente métodos cualitativos como entrevistas y observaciones. Sin embargo, a finales de esta década, los expertos en comunicación lideraron la investigación en comunicación intercultural, la cual se había consolidado como una rama de la comunicación humana en los años setenta (Dai, 2018). En este contexto, los métodos tradicionales de investigación cuantitativa que a menudo se utilizaban en la disciplina de la comunicación también se aplicaron a la comunicación intercultural para evaluar su efectividad (Chen y Starosta, 1998).

Sin embargo, en los años ochenta, la mayoría de los académicos comenzaron a utilizar el término “competencia intercultural” en vez de “efectividad intercultural”, porque la competencia intercultural abarca una gama más amplia de la mera efectividad en la comunicación intercultural. Por eso, en ese momento, algunos investigadores continuaron investigando la efectividad, mientras que otros se centraron en aspectos como la apropiación, los factores cognitivos, afectivos y actitudinales, y la adaptabilidad. Además, en ese período, esta disciplina fue introducida en China y obtuvo mucha repercusión. Los académicos chinos empezaron a estudiar la influencia

de los bagajes culturales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, basándose en la relación entre la lengua y la cultura, los valores culturales, la empatía y los estereotipos, así como en la metodología de investigación (Dai, 2018).

En la siguiente década, se lograron importantes avances en los fundamentos teóricos de la competencia intercultural tanto en Occidente como en China. Chen y Starosta (1996) argumentaron que la competencia comunicativa intercultural se entiende como “la habilidad de negociar significados culturales y de ejecutar apropiadamente comportamientos comunicativos efectivos que reconozcan las múltiples identidades de los interactuantes en un entorno específico” (p. 359) y engloba tres procesos interdependientes: afectivo (sensibilidad intercultural), cognitivo (conciencia intercultural) y comportamental (habilidad intercultural). Desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras, Byram (1997) afirmó que esta competencia abarca más que el simple intercambio eficiente de información. Incluye también la capacidad de establecer y mantener relaciones entre culturas, mostrando respeto, sensibilidad y cortesía hacia las convenciones culturales diferentes y comprendiendo cómo se perciben e interpretan los mensajes en diversos contextos culturales. Para él, la competencia comunicativa intercultural comprende cuatro dimensiones: conocimientos, actitudes, habilidades y conciencia cultural crítica.

A diferencia de las teorías occidentales, los académicos chinos priorizaron la influencia de la dimensión moral en la competencia intercultural. Lin (1996) definió esta competencia como “la habilidad de comportarse de manera adecuada y efectiva mediante medios verbales y/o no verbales para lograr los resultados previstos en un momento dado, en un lugar dado, en un evento de comunicación dado y hacia una persona o personas determinadas.” (p. 60, traducción propia) y enfatizó que dicha adecuación y efectividad solo tienen sentido si los participantes pueden sostener una visión de igualdad, perseguir expectativas positivas y focalizarse en los factores culturales en los choques interculturales. Gao (1998) utilizó “道” (dào, camino) y “器” (qì, herramienta), dos términos comunes utilizados en la cultura tradicional china, para explicar las dos dimensiones de la competencia intercultural. Según su perspectiva, el

“道” (dào) se vincula más con el desarrollo interno de las cualidades personales, tales como la actitud y el enfoque fundamentales hacia la comunicación intercultural. Mientras tanto, el “器” (qì) implica los conocimientos y las habilidades interculturales, así como la efectividad de la comunicación.

En el nuevo siglo, los estudios de la competencia intercultural se han vuelto cada vez más diversos y plurales. Las teorías occidentales han continuado profundizándose, mientras que las aportaciones de los investigadores chinos han comenzado a recibir una atención creciente.

Según Oliveras (2000), la competencia intercultural se entiende como una actitud personal hacia otras culturas, integrando tanto destrezas generales como aspectos afectivos. Esta competencia permite a los alumnos adquirir conocimientos y comprender los sistemas culturales, promoviendo una comprensión general de las culturas y fomentando la reflexión sobre la propia.

Vilà (2005) definió la competencia intercultural como la capacidad para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en contextos interculturales, destacando la importancia de la comunicación verbal y no verbal en el establecimiento de las relaciones interpersonales en estos entornos.

Fantini y Tirmizi (2006) enfatizaron que la competencia intercultural se refiere a la capacidad de actuar efectiva y apropiadamente en las interacciones con personas de diferentes culturas y lenguas, reconociendo la igual importancia entre la perspectiva emic (perspectiva nativa) y la etic (perspectiva ajena) para mitigar el sesgo etnocéntrico.

Deardorff (2006) profundizó en este asunto, identificando que esta competencia tiene una doble finalidad: alcanzar objetivos externos y desarrollar cualidades internas. Eso significa que, como resultado externo, el individuo es capaz de comportarse y comunicarse de manera efectiva y apropiada, respaldado por su conocimiento (autoconciencia cultural; comprensión y conocimiento profundos de la cultura; información específica de la cultura y conciencia sociolingüística), sus habilidades (escuchar, observar e interpretar; analizar, evaluar y relacionar) y sus actitudes (respeto,

apertura, curiosidad y descubrimiento) interculturales. Mientras tanto, como resultado interno, se fomentan cualidades como adaptabilidad, flexibilidad, empatía y visión etnorelativa.

Pérez Sedeño (2007) se centró en la palabra “intercultural”, argumentando que este adjetivo “alude a la preparación para relacionarse y comunicarse con « el otro » pero desde la construcción de una nueva perspectiva que haga tomar conciencia tanto de la cultura de origen como de la cultura meta, por encima de estereotipos y tópicos” (p. 59).

Santamaría (2008) destacó el carácter analítico, reflexivo y empático de esta competencia, señalando que se diferencia de la competencia comunicativa por tratar la cultura “desde el análisis, la reflexión, el pensar en “el otro” y cómo se fomenta el diálogo intercultural” (p. 82).

Se observa un enfoque más reflexivo y cultivado en la comprensión del concepto de competencia intercultural en el Occidente en esta década. A diferencia de las teorías previas, donde el énfasis a menudo estaba en la formación de conciencia intercultural, la adquisición de conocimientos culturales y la ejecución de habilidades interculturales, ahora se reconoce que la reflexión y el crecimiento personal tienen un valor equiparable. No obstante, este último aspecto siempre se considera esencial en China, ya que en la cultura china la moralidad es más importante que la habilidad. En esta época, China experimentaba un rápido desarrollo tanto a nivel social como económico, lo que condujo a una creciente internacionalización del país. En este contexto, los investigadores chinos coincidieron en adoptar una perspectiva global en el estudio de la competencia intercultural para abordar los desafíos y las oportunidades que surgen en las comunicaciones interculturales en un mundo cada vez más interconectado.

Gao (2002) identificó dos niveles de la competencia intercultural: “atravesar” (going across) y “superar” (going beyond). El primero se refiere al desarrollo de los conocimientos y las habilidades interculturales, así como la empatía. El segundo implica la conciencia de las diferencias culturales y los estereotipos sin estar sujeto a

ellos, junto con la apertura, flexibilidad, efectividad y la construcción de la identidad propia. Subrayó el papel fundamental del primer nivel en el aula de la enseñanza de lenguas extranjeras, pero sugirió que el segundo nivel debe ser el objetivo final de esta enseñanza, que busca esencialmente una educación de calidad (cualidad + habilidad) en vez de una mera formación de habilidades.

Yang y Zhuang (2007) propusieron una comprensión de la competencia intercultural que abarca cuatro niveles interconectados: la mentalidad global, la adaptabilidad cultural, el conocimiento y la gestión de la comunicación. Estos niveles se entrelazan para formar un todo coherente. La mentalidad global se postula como el fundamento básico, mientras que la adaptabilidad y el conocimiento se consideran niveles siguientes en complejidad. En conjunto, estos aspectos confluyen en el nivel final, que se refiere a la habilidad de gestionar eficazmente la comunicación intercultural.

Basándose en la cultura tradicional china del “Zhong dao” (camino medio), Chen (2013) propuso que un hablante intercultural global debe poseer autocultivo, profundidad contextual y flexibilidad comportamental. El autocultivo se refiere al desarrollo de la sensibilidad y la creatividad interculturales mediante un aprendizaje continuo en el que uno se purifica y se libera. La profundidad contextual implica la capacidad de cultivar una mentalidad multicultural y elaborar un mapa contextual adecuado. El último aspecto indica la capacidad de actuar apropiada, efectiva y flexiblemente en las comunicaciones interculturales, coordinando el “shi” (contingencias temporales), “wei” (contingencias especiales) y “ji” (el indicio imperceptible de un evento).

Durante este período, mientras que los investigadores occidentales están enriqueciendo sus enfoques incorporando perspectivas no occidentales, los académicos chinos están dedicados al desarrollo de las teorías autóctonas en este ámbito para asegurar una comprensión contextualizada tanto china como global. Ambas partes han reconocido la influencia de los factores culturales específicos en las dinámicas interculturales y la necesidad de un intercambio académico e intercultural a nivel global.

Este enfoque colaborativo es beneficioso para promover una mayor diversidad y equidad en la construcción del concepto de competencia intercultural.

Aunque existe un ambiente intelectual vibrante y pluralista en la comprensión y explicación del término de competencia intercultural, Dai (2018) intentó establecer una definición universal. Según él, la competencia intercultural es un concepto complejo que abarca múltiples dimensiones, incluyendo aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales como los fundamentales. No solo es una cualidad personal, sino también una habilidad interactiva y un proceso dinámico y progresivo. Su efectividad y apropiación dependen de la percepción y aceptación mutua entre las partes involucradas. Sin embargo, el autor también destacó una perspectiva pluricultural en el desarrollo sistemático de la competencia intercultural para minimizar los estereotipos y las limitaciones.

3.2.4. Competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural

En muchos estudios, se prefiere utilizar el término de competencia comunicativa intercultural en lugar de competencia intercultural, porque se considera sinónimo de competencia comunicativa general, pero con un énfasis añadido en el componente cultural. Sarbaugh (1979) sostuvo que toda comunicación es, en cierto modo, intercultural, ya que las personas siempre poseen diferencias culturales. Estas diferencias, arraigadas en sus experiencias y contextos socioculturales, influyen en su elección de formas de expresión e interpretación en la comunicación. Por su parte, Spitzberg (1989) destacó que la principal diferencia entre ambas competencias radica en el contexto en el que se desarrolla la comunicación. La competencia comunicativa intercultural no solo requiere una comunicación efectiva en términos generales, sino también la capacidad de interactuar con interlocutores que provienen de contextos lingüísticos y culturales diferentes.

Sin embargo, mientras que en los Estados Unidos la comunicación intercultural se estableció en la disciplina de la comunicación, en Europa, los estudios se desarrollaron principalmente dentro de las ramas de la lingüística aplicada, la lingüística

y la enseñanza de lenguas (Kramsch, 1998; Berry et al., 2004). Byram (1997) sugirió que estas dos competencias son distintas, pero se encuentran relacionadas, siendo la competencia intercultural un componente de la competencia comunicativa intercultural.

La competencia intercultural se refiere a la capacidad de interactuar con personas de otras culturas en la lengua materna, utilizando conocimientos sobre la comunicación intercultural, intereses en otras culturas y habilidades para interpretar, relacionar y descubrir. Por otro lado, la competencia comunicativa intercultural está más estrechamente vinculada a la competencia lingüística y sociolingüística, así como a la comprensión de los significados culturales específicos del idioma. Esta competencia implica la capacidad de interactuar con personas de otras culturas en una lengua extranjera, negociando modos de comunicación satisfactorios y actuando como mediador entre personas de diferentes orígenes culturales. No obstante, otros investigadores sostienen que la competencia intercultural es un concepto más amplio. Desde la perspectiva pedagógica, la competencia intercultural no solo abarca la habilidad para comunicarse eficazmente con personas de diferentes culturas, sino también “apela al valor antropológico de la afectividad, la emotividad o la fantasía para conformar conocimientos, destrezas y actitudes que hagan que la vida en conjunto sea más grata para todos” (Guijarro Ojeda y Ruiz Cecilia, 2005, p. 105). Kramsch (1988, citado en Céspedes Suárez, 2021) interpretó la competencia intercultural desde un enfoque intelectual, argumentando que esta competencia no se limita a la adquisición de conocimientos declarativos sobre la cultura objetivo, sino que implica también el desarrollo de las habilidades cognitivas y actitudinales a través del diálogo constante con personas de otras comunidades.

En este capítulo se utiliza el término de competencia intercultural para enfatizar la importancia de comprender y apreciar las diferencias culturales en el proceso de aprendizaje del español. Esto se debe a que los estudiantes objeto de estudio son sinohablantes que aprenden el español como especialidad universitaria, por eso, tanto la competencia comunicativa como la intercultural son esenciales para que se conviertan en comunicadores competentes y ciudadanos globales. La competencia

comunicativa les permite comunicarse efectivamente en diversos ámbitos, desde situaciones cotidianas hasta académicas y profesionales, otorgándoles acceso a una amplia gama de oportunidades en el mundo hispanohablante. Al mismo tiempo, al sumergirse en el aprendizaje del español, los estudiantes exploran también la diversa cultura hispanohablante. Este proceso no solo facilita su integración en entornos hispanohablantes, sino que también fomenta el respeto, la empatía y la habilidad de interactuar de manera adecuada en un mundo multicultural.

A lo largo del desarrollo de las investigaciones sistemáticas y profundas sobre la competencia intercultural, se han propuesto varios modelos influyentes que continúan siendo ampliamente utilizados.

3.3. MODELOS DE COMPETENCIA INTERCULTURAL

Los modelos de competencia intercultural han sido descritos exhaustivamente dentro del currículo de enseñanza de lenguas, dado que “el enfoque actual adoptado en la enseñanza de ELE, que concibe la lengua como instrumento de comunicación, y orientado a la acción intercultural, comprende en sus bases el desarrollo de la competencia intercultural” (Calderón, 2013, pp. 75-76). Este enfoque responde a la creciente necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo globalizado y pluricultural. En este contexto, no solo necesitan comunicarse eficientemente en la lengua meta, sino también desarrollar una sensibilidad cultural que les permita afrontar de manera adecuada y respetuosa diferentes contextos culturales.

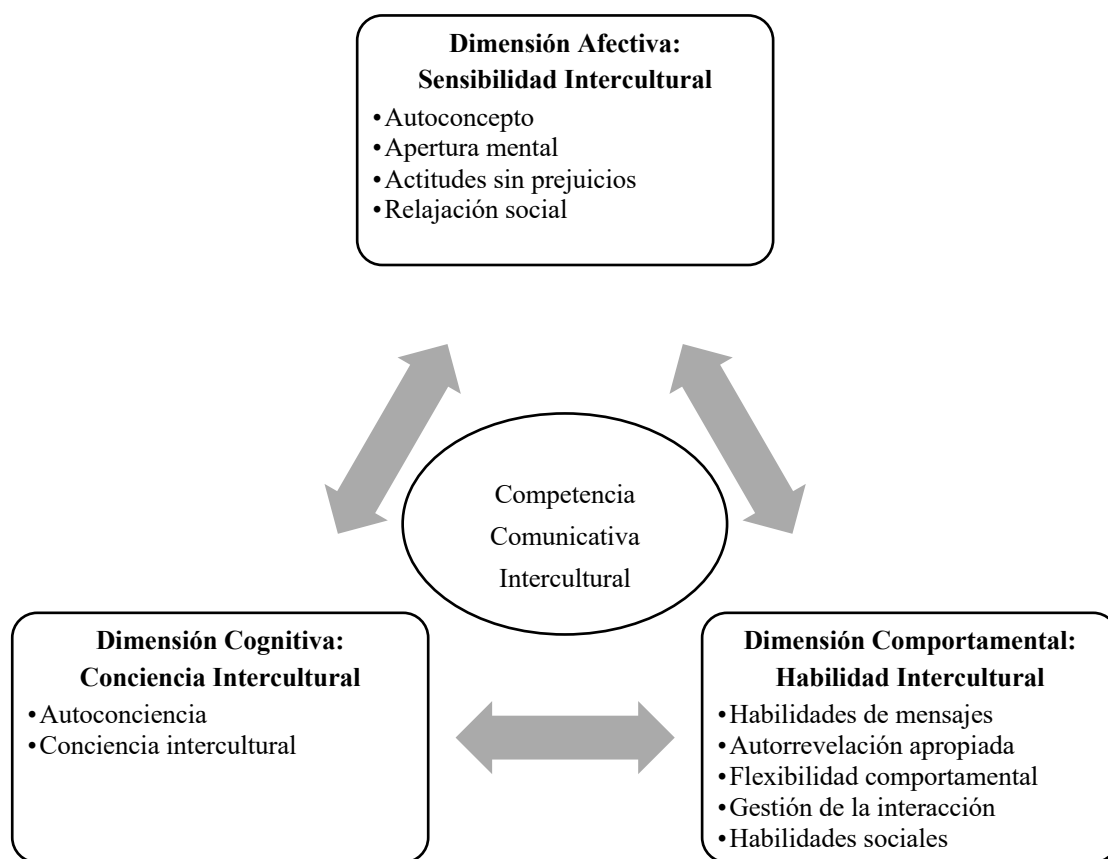
Estos modelos han, por un lado, permitido un análisis profundo de la competencia intercultural, facilitando a los profesores y estudiantes una mejor comprensión de sus componentes esenciales. Por otro lado, han proporcionado una estructura clara para la planificación de actividades didácticas, el diseño de materiales didácticos y la evaluación sistemática del proceso en este ámbito.

3.3.1. Modelo de Chen y Starosta (1996)

Chen y Starosta (1996) sugirieron que, además de la apropiación y la afectividad, la competencia intercultural también abarca el reconocimiento y respeto de las identidades culturales de todos los interactuantes, incluido el propio hablante, así como la tolerancia e integración de las diferencias culturales. En su modelo, describieron esta competencia desde tres perspectivas: afectiva, cognitiva y comportamental, que representan tres procesos transformadores de los individuos en contextos interculturales: sensibilidad intercultural, conciencia intercultural y comportamiento intercultural.

Figura 10

Modelo de competencia intercultural de Chen y Starosta (1996)



Fuente: Elaboración propia basada en Chen y Starosta (1996).

El proceso **afectivo** implica el desarrollo de la **sensibilidad intercultural**, manifestada como una emoción y sensación positiva en los encuentros interculturales,

permitiendo reconocer y respetar las diferencias culturales. Es un proceso de adaptación psicológica basado en cuatro aspectos clave: autoconcepto, apertura mental, actitud sin prejuicios y relajación social.

El **autoconcepto**, que define cómo una persona se percibe a sí misma, desempeña un papel crucial en la comunicación y en la forma en que interactúa con el mundo. Un elemento clave es la autoestima, ya que las personas con alta autoestima tienden a pensar mejor de los demás y son más aceptadas, lo cual es importante para establecer relaciones y cumplir con los objetivos comunicativos. Otros elementos relevantes pueden incluir una perspectiva optimista, una personalidad estable y extrovertida, autoconfianza, perseverancia y fiabilidad. La **apertura mental** implica la disposición a reconocer, apreciar y aceptar nuevas ideas, que se transforma luego en la habilidad de comprender a los demás desde una perspectiva pluricultural. La **actitud sin prejuicios** implica escuchar sinceramente a los demás durante las comunicaciones interculturales sin emitir juicios previos, lo que contribuye a la satisfacción psicológica del hablante. Según los autores, la apertura mental y la actitud sin prejuicios son beneficiosas para disfrutar de las diferencias culturales en las interacciones interculturales, lo cual conduce a la cultivación de un sentimiento de felicidad (Chen y Starosta 1996, p. 363). La **relajación social** indica la habilidad de revelar poca emoción ansiosa en las comunicaciones interculturales, superando la ansiedad social.

El proceso **cognitivo** se entiende como el desarrollo de la **conciencia intercultural**, destacándose la reducción de la ansiedad situacional y la incertidumbre en las interacciones interculturales mediante el desarrollo de la autoconciencia y la conciencia cultural. La primera implica el conocimiento de las identidades culturales propias, mientras que la segunda se refiere a la comprensión de las convenciones culturales propias y ajenas.

El proceso **comportamental** comprende un conjunto de **habilidades interculturales** verbales y no verbales para llevar a cabo flexible y efectivamente los objetivos comunicativos en interacciones interculturales, tales como habilidades de

mensajes, autorrevelación apropiada, flexibilidad comportamental, gestión de la interacción y habilidades sociales.

Las **habilidades de mensajes** se basan en la competencia lingüística de la lengua meta, e incluyen la capacidad de interpretar y utilizar tanto el lenguaje verbal como el no verbal. Eso implica ofrecer retroalimentación concreta en lugar de juzgar al interlocutor y apoyarlo mediante señales como asentimientos con la cabeza, contacto visual, expresiones faciales y proximidad física. La **autorrevelación** está relacionada estrechamente con las habilidades de mensajes, ya que se refiere a la voluntad de compartir abierta y apropiadamente información relevante sobre uno mismo para reducir la incertidumbre en la comunicación. La **flexibilidad comportamental** es la capacidad de adaptar el comportamiento según el contexto cultural, lo cual puede fomentar las relaciones interpersonales. La **gestión de la interacción** se centra en saber tomar turnos en una conversación, así como iniciarla y terminarla de manera apropiada. Por último, las **habilidades sociales** incluyen aspectos como la empatía y el mantenimiento de identidad. Estas reflejan la comprensión hacia los interlocutores de diferentes culturas, al tiempo que se protegen las identidades culturales propias.

El modelo de competencia intercultural de Chen y Starosta (1996) ha sido una valiosa contribución al campo de la comunicación intercultural al desglosar detalladamente los componentes de la competencia intercultural desde tres dimensiones diferentes pero interrelacionadas. Sin embargo, Dai (2018) indicó que, aunque este modelo reconoce las tres dimensiones como procesos dinámicos, tiende a enfocarse más en las características individuales estáticas que en las interacciones y etapas de desarrollo de esta competencia. Como resultado, presenta limitaciones en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras al no proporcionar referencias del desarrollo progresivo de la competencia intercultural a lo largo del tiempo, lo cual dificulta la planificación de actividades didácticas orientadas al desarrollo continuo de esta competencia del alumnado. A pesar de las limitaciones, hay que admitir que es un marco ampliamente reconocido por su utilidad en la formación tanto de estudiantes en

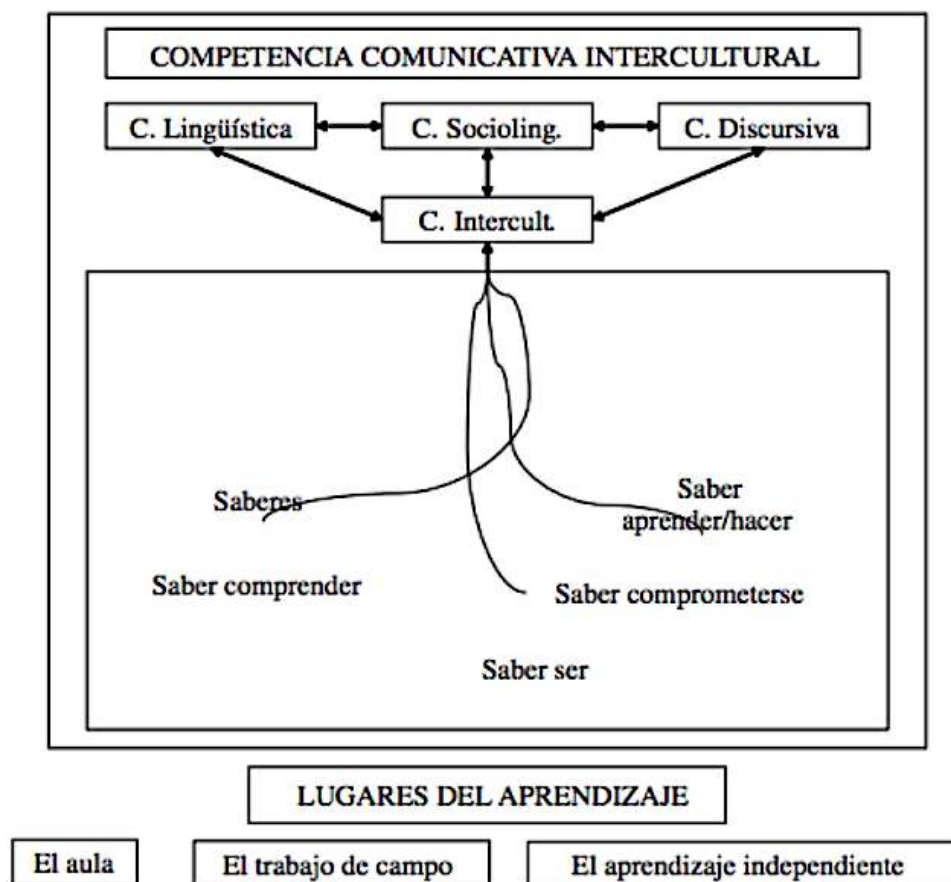
contextos de comunicación intercultural como de futuros docentes que trabajarán en comunidades con diversos orígenes y valores culturales (Guadamillas, 2014).

3.3.2. Modelo de Byram (1997)

A diferencia del modelo de competencia intercultural de Chen y Starosta (1996), que se basa en la comunicación intercultural en general, el modelo de Byram (1997) se enfoca específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito educativo. Byram, tomando en cuenta las contribuciones previas de Ek (1986) sobre la competencia comunicativa, introdujo un enfoque más explícitamente intercultural, orientado a formar a los estudiantes como hablantes interculturales. En su modelo, la competencia comunicativa intercultural está compuesta por cuatro componentes: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia intercultural. La última de estas se fundamenta en las competencias social, estratégica y sociocultural identificadas por Ek, y engloba elementos como saberes (conocimientos), saber ser (actitudes), saber hacer (habilidades) y saber aprender (habilidades) (Byram, 1995). Dos años después, revisó su modelo para integrar el saber hacer con el saber aprender (habilidades), y añadió dos nuevos componentes: saber comprender (habilidades) y saber comprometerse (conciencia cultural crítica) (Byram, 1997).

Figura 11

Modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram



Fuente: Byram (1997, p. 73), traducido de Manuel (2009, p. 281).

Las **Actitudes (saber ser)** se refieren a la curiosidad y apertura, la disposición a suspender tanto el escepticismo hacia otras culturas como las creencias arraigadas sobre la propia cultura. Esto implica la voluntad de descentrar la propia perspectiva cultural para “observar la cultura ajena de una manera un tanto más objetiva y menos subjetivada por las propias creencias” (García, 2012, p. 27). Específicamente, las actitudes incluyen 1) la disposición para buscar o aprovechar oportunidades de interactuar con personas de diferentes culturas, manteniendo una relación de igualdad y respeto mutuo; 2) el interés por descubrir otras perspectivas sobre la interpretación de fenómenos familiares y desconocidos, tanto en la propia cultura como en otras; 3) la disposición para cuestionar los valores y suposiciones en las prácticas y los productos culturales del propio entorno; 4) la disposición para experimentar las diferentes etapas

de adaptación e interacción con otra cultura durante un período de residencia; 5) la disposición para comprometerse con las convenciones y ritos de la comunicación e interacción, tanto verbal como no verbal.

Los **conocimientos (saberes)** se dividen en dos categorías: conocimientos de los grupos sociales y sus culturas, tanto en el propio país como en el del interlocutor, y conocimientos de los procesos generales de interacción individual y social. Los primeros se adquieren de manera inevitable a lo largo de la socialización, tanto consciente como inconscientemente. Sin embargo, los conocimientos sobre otros países suelen estar influenciados por prejuicios y estereotipos, dado que se obtienen principalmente dentro del propio entorno social. Por eso, resulta crucial adquirir el segundo tipo de conocimientos para lograr una interacción intercultural exitosa. Estos conocimientos se refieren a cómo las personas se relacionan y comunican, tanto en interacciones personales como en contextos sociales más amplios.

Concretamente, estos conocimientos abarcan 1) las relaciones históricas y contemporáneas entre el propio país y el del interlocutor; 2) los métodos para establecer contacto con interlocutores de otro país; 3) las causas y los procesos que generan malentendidos entre interlocutores de diferentes orígenes culturales; 4) la memoria nacional y los eventos significativos del propio país, y cómo estos son vistos desde la perspectiva del país del interlocutor; 5) la memoria nacional del país del interlocutor y su percepción desde la perspectiva propia; 6) las definiciones nacionales del espacio geográfico en ambos países y sus percepciones mutuas; 7) los procesos e instituciones de socialización en ambos países; 8) las distinciones sociales y sus principales marcadores en cada país; 9) las instituciones y percepciones que afectan la vida cotidiana y las relaciones interculturales en ambos países; 10) los procesos de interacción social en el país del interlocutor.

Las **habilidades de interpretar y relacionar (saber comprender)** se refieren a la capacidad de interpretar documentos o acontecimientos de otros países, así como explicarlos y relacionarlos con los del propio país, manejando disfunciones y contradicciones para identificarlas y resolverlas. Engloban un conjunto de tres

habilidades: 1) la habilidad de reconocer y explicar perspectivas etnocéntricas en documentos o acontecimientos, incluyendo sus orígenes; 2) la habilidad de identificar áreas de malentendido y disfunción en interacciones, explicándolas a través de los sistemas culturales involucrados; 3) la habilidad de mediar entre interpretaciones conflictivas de fenómenos.

A diferencia de las habilidades de interpretar y relacionar, que se basan en los conocimientos existentes y permiten al hablante determinar su propio ritmo de interpretación sin necesidad de interacciones con otros, las **habilidades de descubrir e/o interactuar** (saber aprender/hacer) requieren la adquisición de nuevos conocimientos sobre una cultura o prácticas culturales, tanto de manera individual como en interacciones sociales. Además, estas habilidades implican la aplicación efectiva de estos conocimientos, actitudes y aptitudes bajo las limitaciones de la comunicación e interacción en tiempo real. Detalladamente, estas habilidades incluyen 1) sonsacar a un interlocutor los conceptos y valores subyacentes en documentos o acontecimientos y elaborar un sistema explicativo susceptible de aplicación a otros fenómenos; 2) identificar referencias significativas dentro y entre culturas, entendiendo su significado y connotaciones; 3) discernir procesos de interacción, tanto verbales como no verbales, similares y diferentes, y negociar su uso apropiado en situaciones específicas; 4) aplicar en tiempo real una combinación adecuada de conocimientos, habilidades y actitudes para interactuar con interlocutores de países y culturas diferentes, considerando el grado de familiaridad con estas culturas y el nivel de diferencias culturales; 5) reconocer relaciones contemporáneas y pasadas entre la propia cultura y la del otro; 6) identificar y utilizar instituciones públicas y privadas que faciliten el contacto con otros países y culturas; 7) utilizar en tiempo real los conocimientos, las habilidades y actitudes para mediar entre interlocutores de la propia cultura y de culturas extranjeras.

El último y fundamental elemento es la **conciencia cultural crítica**, entendida como la capacidad de evaluar críticamente las perspectivas, los comportamientos y resultados culturales en las interacciones interculturales, tanto desde la propia

perspectiva como desde la de otras culturas. Esta capacidad implica 1) identificar e interpretar valores explícitos o implícitos en documentos y acontecimientos de la propia cultura y de otras culturas; 2) realizar un análisis evaluativo de estos documentos y acontecimientos, fundamentado en perspectivas y criterios explícitos; 3) interactuar y mediar en intercambios interculturales según estos criterios, negociando cuando sea necesario un grado de aceptación de los mismos, con apoyo en los conocimientos, las habilidades y actitudes personales.

Además, Byram incorporó las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática de Ek como componentes paralelos a la competencia intercultural en su propio modelo de competencia comunicativa intercultural, redefiniéndolas para adaptarlas al enfoque del hablante intercultural.

Tabla 32

Definiciones de competencia lingüística, sociolingüística y discursiva de Ek y de Byram

Competencias	Definición de Ek	Redefinición de Byram
Competencia lingüística	La capacidad de producir e interpretar enunciados significativos que están conformados de acuerdo con las reglas de la lengua en cuestión y contienen su significado convencional, ese significado que los hablantes nativos normalmente atribuirían a un enunciado cuando se utiliza de forma aislada.	La capacidad de aplicar el conocimiento de las reglas de una versión estándar de la lengua para producir e interpretar la lengua hablada y escrita.
Competencia sociolingüística	La conciencia del modo en que la elección de las formas lingüísticas está determinada por condiciones como el entorno, la relación entre los interlocutores, la intención comunicativa, etc. La competencia sociolingüística abarca la relación entre los signos lingüísticos y su significado contextual o situacional.	La capacidad de atribuir significados al lenguaje producido por un interlocutor, ya sea hablante nativo o no, que son dados por sentido por el interlocutor o que son negociados y explícitos con el interlocutor.
Competencia discursiva	La capacidad de utilizar estrategias adecuadas en la construcción e interpretaciones de textos.	La capacidad de utilizar, descubrir y negociar estrategias para la producción e interpretación de textos monológicos o dialógicos que siguen las convenciones de la cultura de un interlocutor o que son negociados como textos interculturales para propósitos específicos.

Fuente: Elaboración propia basada en Byram (1997, p. 48).

Debido a su superposición conceptual con la competencia comunicativa y su estrecha relación con el desarrollo integral del individuo como ciudadano global, y considerando el aprendizaje de lenguas extranjeras como un medio esencial para ello, los saberes propuestos por Byram en 1995 fueron posteriormente incorporados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como competencias generales del aprendiente.

Tabla 33

Elementos de la competencia intercultural propuestos por Byram e incorporados en el MCER

Byram (1995)	MCER (2002)
Saber ser	Competencia existencial • Actitudes • Motivaciones • Valores • Creencias • Factores de personalidad
Saber hacer	Destrezas y habilidades • Destrezas sociales • Destrezas de la vida • Destrezas profesionales • Destrezas de ocio • Destrezas y habilidades interculturales
Saberes	Conocimiento declarativo • Conocimiento del mundo • Conocimiento sociocultural • Consciencia intercultural
Saber aprender	Capacidad para aprender • Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación • Reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes • Destrezas de estudio • Destrezas heurísticas

Fuente: Elaboración propia basada en Byram (1995) y Consejo de Europa (2002).

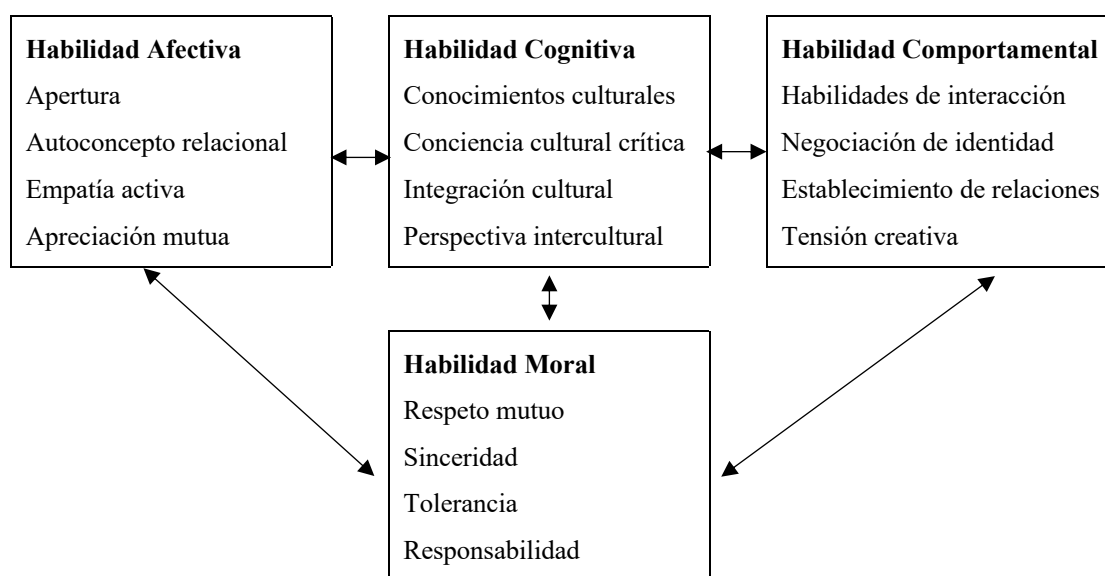
En comparación con el modelo anterior, Byram ha integrado de manera cohesiva las dimensiones afectiva y cognitiva con las acciones y habilidades prácticas necesarias en las interacciones interculturales, enfatizando una mayor atención en la aplicación práctica de los conocimientos y las actitudes adquiridos. Esto permite una interacción más activa y significativa en contextos interculturales. Además, su concepto de conciencia cultural crítica faculta al aprendiente a analizar las diferencias culturales basándose en sus propios criterios, voluntad y motivaciones internas, en lugar de aceptarlas de manera mecánica.

3.3.3. Modelo de Dai y Chen (2015)

Al conservar las dimensiones afectiva, cognitiva y comportamental, que muchos académicos occidentales consideran componentes fundamentales de la competencia intercultural, Dai y Chen (2015) incorporaron también la dimensión moral en su modelo de competencia intercultural basado en la interculturalidad. Esta perspectiva, a menudo ignorada en las teorías occidentales, es altamente valorada en las culturas orientales.

Figura 12

Modelo de competencia comunicativa intercultural de Dai y Chen (2015)



Fuente: Traducción propia basada en Dai y Chen (2015, p. 108).

La **habilidad afectiva** se refiere al aspecto emocional que motiva a los individuos a adquirir constantemente conocimientos y habilidades para establecer relaciones armoniosas con personas de otras culturas, superando el egocentrismo y el etnocentrismo. Engloba cuatro componentes afectivos: apertura, autoconcepto relacional, empatía activa y apreciación mutua. Las personas con **mente abierta** están dispuestas a adoptar diferentes perspectivas: tienen una visión amplia del mundo, aceptan la multiplicidad de la realidad y están preparadas para ampliar el rango de ideas aceptables. Los individuos con **autoconcepto relacional** valoran el cuidado mutuo y el intercambio recíproco, y son capaces de autoajustarse y entenderse mutuamente para lograr la armonía intercultural. A diferencia de la empatía pura, que a menudo lleva a

sumergirse completamente en la perspectiva del otro, las personas con **empatía activa** están dispuestas a interpretar la información desde la perspectiva del otro, pero al mismo tiempo mantienen su propia identidad mediante el intercambio de experiencias, sentimientos y pensamientos con el interlocutor. Los interactuantes con **apreciación mutua** se tratan mutuamente como socios respetados, están dispuestos a descubrir la riqueza y la belleza de otras culturas, y disfrutan del proceso de interacción.

La **habilidad cognitiva** implica comprender las convenciones culturales de los interlocutores e incluye aspectos como conocimientos culturales, conciencia cultural crítica, integración cultural y perspectiva intercultural. Los **conocimientos culturales** abarcan tanto los propios como los ajenos sobre la lengua, los valores, las costumbres y las historias. La **conciencia cultural crítica** se refiere a la capacidad de realizar una evaluación reflexiva de la cultura propia y ajena. La **integración cultural** es un proceso mediante el cual los interactuantes mezclan diferentes elementos culturales a través de la reconciliación dialéctica y la acomodación mutua. Al finalizar este proceso, surge la **perspectiva intercultural** como un marco de referencia compartido que facilita la comprensión intersubjetiva entre los interactuantes. Dentro de este marco, los diversos puntos de vista se integran armónicamente en un nuevo enfoque de pensamiento adecuado al contexto intercultural.

La **habilidad comportamental** se centra en la aplicación práctica del conocimiento teórico adquirido en situaciones reales de comunicación intercultural. Se manifiesta en cuatro elementos clave para lograr una interacción intercultural efectiva y armoniosa: habilidades de interacción, negociación de identidad, establecimiento de relaciones y manejo de la tensión creativa. Las **habilidades de interacción** incluyen la capacidad de abordar adecuadamente la lengua de comunicación, la habilidad de mensajes y la gestión de la interacción. El primer aspecto implica adaptarse a variantes no estandarizadas del idioma por parte de hablantes nativos. El segundo aspecto se refiere a la capacidad de producir e interpretar expresiones significativas en formas verbales y no verbales, abarcando las competencias sociolingüística y pragmática. El último aspecto destaca la habilidad de mantener una conversación dinámica y

productiva sobre temas de interés mutuo. La **negociación de identidad** es la capacidad de definir, afirmar, modificar o desafiar las identidades propias y ajenas, negociando una identidad mutuamente aceptable, equilibrando la inclusión con la diferenciación, y promoviendo relaciones armoniosas. El **establecimiento de relaciones** se centra en la habilidad de crear una relación fluida y armoniosa entre los interactuantes, basándose en un manejo adecuado de la imagen pública, las expectativas recíprocas y la compartición mutua. El manejo de la imagen pública involucra mantener, preservar y mejorar la dignidad propia y la de los demás. Las expectativas recíprocas requieren alinear los comportamientos con las expectativas de los demás, mientras que la compartición mutua de conocimientos culturales facilita derribar barreras culturales y mejorar el entendimiento intercultural. Finalmente, la **tensión creativa** complementa el establecimiento de relaciones al fomentar el cuestionamiento y la defensa de prácticas habituales mediante un diálogo productivo que valora la alteridad y la disposición al riesgo necesario para la creatividad y el entendimiento intercultural.

La **habilidad moral** aborda los principios éticos de la interacción intercultural, los cuales están entrelazados en las tres habilidades mencionadas anteriormente. Entre ellos, se destacan el respeto mutuo, la sinceridad, la tolerancia y la responsabilidad. El **respeto mutuo** se manifiesta en valorar la cultura del otro, tratar a los compañeros como participantes iguales, permitirles expresarse libremente y especificar la pauta de comportamiento de respeto mutuo. La **sinceridad** implica la honestidad, la expresión veraz y la búsqueda genuina de un entendimiento mutuo y consenso intercultural, sin ocultar las verdaderas intenciones e intereses. La **tolerancia** se refiere a la capacidad de aceptar diferencias culturales, incluso frente a desacuerdos. La **responsabilidad** abarca reconocer obligaciones hacia los demás, negociar acuerdos culturales para encontrar puntos en común, descubrir fortalezas y debilidades culturales en críticas constructivas, y explorar la posibilidad de integrar aspectos culturales positivos en un nuevo marco de interacción intercultural.

El modelo de Dai y Chen (2015) ha identificado cuatro dimensiones que constituyen la competencia intercultural, basadas en procesos interactivos dinámicos

donde las discrepancias y los choques culturales actúan como catalizadores en las interacciones interculturales. Además, la inclusión de una dimensión moral en el modelo ayuda a corregir los sesgos culturales presentes en modelos occidentales y proporciona una comprensión más profunda de esta competencia intrínsecamente compleja.

3.4. TRATAMIENTO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (2002), EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (2012) Y LA GUÍA DIDÁCTICA PARA EL GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS (2022)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) son dos referencias curriculares ampliamente reconocidas en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Ambos marcos establecen objetivos, contenidos, estándares y criterios de evaluación que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Estas directrices permiten a los profesores estructurar sus clases de manera organizada y centrada en distintos objetivos por etapas, facilitando un aprendizaje sistemático para el alumnado. Por otro lado, la Guía Didáctica para el Grado en Lengua y Literatura Españolas (GDELLE), enfocada especialmente en el diseño curricular de dicho Grado en las universidades chinas, busca proporcionar un marco estructurado que facilite el desarrollo de una serie de cualidades, conocimientos y competencias, con el objetivo de ajustarlo a las necesidades del alumnado y del mercado laboral global.

Aunque los primeros dos documentos no incorporan la competencia intercultural como un componente independiente, y el último no especifica esta competencia, su análisis sigue siendo relevante. Esto se debe a que, para los estudiantes universitarios que estudian español como especialidad, en el aula generalmente se prioriza el desarrollo de la competencia comunicativa, porque, a diferencia del desarrollo de la competencia intercultural que suele requerir un plazo más largo,

muchos componentes de la competencia comunicativa pueden mejorarse de manera sistemática y relativamente más rápida. Esto no implica pasar por alto la competencia intercultural, sino integrarla dentro del desarrollo de la competencia comunicativa. Por ejemplo, una discusión en grupo sobre temas socioculturales puede ser beneficiosa para el desarrollo de ambas competencias. En este sentido, el análisis de estos manuales es importante para identificar qué componentes culturales pueden abordarse en el aula y cómo se espera que los estudiantes desarrollen su competencia intercultural.

3.4.1. El tratamiento de la competencia intercultural en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002)

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) define la interculturalidad en dos niveles distintos pero integrados: la conciencia intercultural y las destrezas y habilidades interculturales, imprescindibles en la enseñanza de lenguas extranjeras. La **conciencia intercultural** se adquiere a través del conocimiento, la percepción y comprensión de las relaciones entre el mundo de origen y el de la comunidad objeto de estudio. Esta conciencia se enriquece al incorporar un entendimiento más amplio de diversas culturas, además de la de la lengua materna y la extranjera, lo cual facilita la contextualización de ambas culturas (Consejo de Europa, 2002, p. 102). Los aspectos clave para desarrollar esta conciencia incluyen:

- La experiencia y el conocimiento sociocultural previos del estudiante, así como las expectativas hacia él.
- Las nuevas experiencias y el conocimiento sobre la vida social tanto de su propia comunidad como de la comunidad objeto de estudio, que el estudiante debe adquirir para comunicarse eficazmente en la segunda lengua.
- La conciencia de la relación existente entre la cultura propia y la cultura objeto de estudio, esencial para desarrollar una competencia intercultural adecuada.

En cuanto a las **destrezas y habilidades interculturales**, el MCER destacó las siguientes cuatro habilidades (ibíd.):

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

Al mismo tiempo, para fortalecer las habilidades interculturales del estudiante, es importante considerar y determinar los siguientes aspectos:

- 1) La preparación y el nivel de competencia requeridos para que el estudiante desempeñe eficazmente los roles y las funciones de intermediario cultural.
- 2) La preparación y el nivel de competencia necesarios para que el estudiante distinga entre las características de su propia cultura y la cultura extranjera.
- 3) La inmersión del estudiante en la cultura meta.
- 4) Las posibilidades que tiene el estudiante de actuar como intermediario cultural.

Además de estos dos niveles de la interculturalidad, esta directriz también enumera varios factores individuales, tales como actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos y tipos de personalidad, que conforman la competencia existencial del individuo y pueden influir positiva y negativamente en el desarrollo de su personalidad intercultural.

Tabla 34*Factores individuales relacionados con el desarrollo de la personalidad intercultural*

Actitudes	• Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés mostrado hacia ellos • Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales • Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural
Motivaciones	• Intrínsecas y extrínsecas • Instrumentales e integradoras • Impulso comunicativo, la necesidad humana de comunicarse
Valores	• Éticos • Morales
Creencias	• Religiosas • Ideológicas • Filosóficas
Estilos cognitivos	• Convergente y divergente • Holístico, analítico y sintético
Factores de personalidad	• Locuacidad y parquedad • Espíritu emprendedor e indecisión • Optimismo y pesimismo • Introversión y extraversión • Actividad y pasividad • Personalidad con complejo de culpabilidad, acusadora y disculpadora • El miedo y la vergüenza, o la personalidad liberada de ellos • Rigidez y flexibilidad • Mentalidad abierta y mentalidad cerrada • Espontaneidad y autocontrol • Grado de inteligencia • Meticulosidad y descuido • Capacidad memorística • Diligencia y pereza • Ambición y conformismo • Autoconciencia y falta de autoconciencia • Independencia y falta de independencia • Seguridad en sí mismo y falta de seguridad • Autoestima y falta de autoestima

Fuente: Elaboración propia basada en Consejo de Europa (2002, pp. 103-104).

En realidad, el MCER no promueve estos dos niveles para el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes, sino más bien su competencia pluricultural, que se entiende como la capacidad de comprender e interactuar con múltiples culturas. Esta competencia, junto con el plurilingüismo — la capacidad de comunicarse en varias lenguas—, se alinea con los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa, que busca promover una mayor comprensión y cohesión entre los diversos grupos culturales y lingüísticos en Europa. Sin embargo, su inclusión en este documento directivo sugiere que el desarrollo de la competencia intercultural se ha considerado un aspecto importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

3.4.2. El tratamiento de la competencia intercultural en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2012)

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) explora dimensiones que permiten ampliar la visión de la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, abarcando tanto la dimensión intercultural como la del aprendizaje mismo de la lengua (Instituto Cervantes, en línea). Desde la perspectiva del alumno, propone los siguientes tres puntos de vista para su aprendizaje de la lengua extranjera:

- 1) **El alumno como agente social:** la capacidad de conocer la lengua y utilizarla en diferentes situaciones comunicativas en la interacción social.
- 2) **El alumno como hablante intercultural:** la capacidad de identificar los aspectos relevantes de la cultura meta (cultura hispánica) y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.
- 3) **El alumno como aprendiente autónomo:** la capacidad de manejar su propio proceso de aprendizaje del español, ya que es un proceso que puede prolongarse a lo largo de toda la vida.

Como documento curricular descriptivo, se han establecido escalas descriptivas de conocimientos lingüísticos y culturales, destacando tres aspectos clave que contribuyen al desarrollo de la competencia intercultural del alumnado: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, así como habilidades y actitudes interculturales.

Los **Referentes Culturales** se categorizan en tres aspectos: “conocimientos generales de los países hispanos”, “acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente” y “productos y creaciones culturales”. El primer aspecto abarca conocimientos geográficos, demográficos, económicos, políticos de los países hispanos, así como creencias y valores, representaciones y símbolos relacionados con hechos y realidades culturales. Estos están íntimamente asociados con los **Saberes y Comportamientos Socioculturales**, que incluyen condiciones de vida, convenciones sociales, comportamientos rituales, valores y creencias.

El segundo aspecto comprende hitos cruciales históricos, sociales y culturales de España y de los países hispanos, así como personalidades de renombre internacional y personajes históricos y legendarios que simbolizan la historia de estos países.

El último aspecto incluye la evolución de las artes y culturas, con sus autores y creaciones, que forman parte del patrimonio cultural de los países hispanohablantes. Entre ellas, el cine y la literatura son las más significativas.

Los **Saberes y Comportamientos Socioculturales** se dividen en tres apartados. El primero es “**condiciones de vida y organización social**”, que engloba elementos relativos a la vida cotidiana, como comida y bebida, horarios laborales, horarios de servicios públicos y tiendas, actividades de ocio, etc., así como condiciones de vida que incluyen niveles de vida, acceso a la vivienda, servicios, medidas sociales de atención y apoyo al ciudadano, entre otros.

El segundo es “**relaciones interpersonales**”, compuesto por los saberes, las convenciones sociales y los comportamientos que regulan las relaciones entre sexos, generaciones, familiares y en el ámbito laboral, estructurando así la sociedad y las interacciones entre sus miembros.

El último es “**identidad colectiva y estilo de vida**”, que aborda todos los aspectos que fomentan la pertenencia de los individuos a una sociedad. Esto incluye, en primer lugar, las convenciones sociales respecto a los saludos, las despedidas, el comportamiento en celebraciones, fiestas, invitaciones o en determinados actos sociales (bodas o cumpleaños); en segundo lugar, el comportamiento ritual colectivo en ceremonias y prácticas religiosas, el nacimiento o la muerte; en tercer lugar, la participación ciudadana en la sociedad; y en cuarto lugar, las tradiciones que perviven y aquellas que son cuestionadas por nuevos estilos de vida y de relaciones.

Las **habilidades y actitudes interculturales** se organizan en cuatro apartados, divididos en dos categorías: habilidades y actitudes. El primer apartado, “**configuración de una identidad cultural**”, se refiere a las habilidades y actitudes interculturales que el alumno desarrolla para adquirir las estrategias necesarias que le

permitan navegar a través de las etapas, sean secuenciales o no, de un proceso formativo. Este proceso incluye, en primer lugar, tomar conciencia de los filtros y estereotipos que pueden afectar la percepción e interpretación de otras culturas desde una perspectiva etnocéntrica o sociocéntrica. En segundo lugar, implica percibir la riqueza del panorama cultural y apreciar la diversidad cultural. En tercer lugar, consiste en captar características comunes entre la cultura propia y las culturas objetivo. En cuarto lugar, aceptar las culturas metas dejando a un lado los perjuicios. Finalmente, percibir y valorar las culturas objetivo desde diversas perspectivas y decidir en qué medida se enriquece la propia identidad cultural con las influencias del contacto con otras culturas.

El segundo apartado es “**procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales**”, que, por un lado, implica las operaciones cognitivas (habilidades) necesarias para captar, elaborar, interiorizar, integrar en las propias estructuras, ensayar o practicar, y activar estratégicamente el conocimiento (saberes y comportamientos) requerido durante las experiencias interculturales. Por otro lado, especifica los procedimientos necesarios (actitudes) para orientar la propia disposición personal hacia la empatía, la sensibilidad, el interés, la flexibilidad, entre otros aspectos.

El tercer apartado, “**interacción cultural**”, propone una organización de habilidades que corresponde a las fases de las tareas donde se efectúa la activación estratégica de competencias para establecer y mantener contacto con personas, hechos o productos culturales. En cada fase, las operaciones implicadas pueden incluir actualizar, poner en juego, evaluar, corregir o ajustar conocimientos declarativos, destrezas y actitudes.

El último apartado es “**mediación intercultural**”, que se focaliza en las tareas donde el alumno realiza actividades, empleando sus habilidades de planificar, mediar, evaluar y controlar, así como reparar y ajustar. Estas actividades están orientadas a favorecer la negociación de significados, asegurar una interpretación correcta y adecuada de hechos y productos culturales, erradicar malentendidos y neutralizar conflictos interculturales.

El PCIC es un recurso valioso para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española, abarcando tanto dimensiones interculturales como aspectos del aprendizaje del idioma. Al destacar la importancia del alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo, el PCIC promueve una educación integral que no solo se centra en el dominio de la lengua, sino también en el desarrollo de habilidades interculturales y en la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. Los inventarios de los tres aspectos relacionados con la cultura proporcionan un marco detallado para guiar este proceso, asegurando que el estudiante no solo adquiere conocimientos lingüísticos, sino también una comprensión profunda y respetuosa de las diversas culturas del mundo hispanohablante.

3.4.3. El tratamiento de la competencia intercultural en la Guía Didáctica para el Grado en Lengua y Literatura Españolas (2022)

La Guía Didáctica para el Grado en Lengua y Literatura Españolas (GDGLLE) describe los aspectos que los estudiantes de dicha carrera deben desarrollar, abarcando tres áreas principales: **cualidades, conocimientos y competencias**. Cada área incluye componentes relevantes para el desarrollo de la competencia intercultural.

En cuanto a las **cualidades**, la guía establece que los estudiantes deben poseer un buen carácter moral, un sentido de identidad nacional y una visión internacional, un fuerte sentido de responsabilidad social, buenas cualidades humanísticas y científicas, así como un espíritu de cooperación e innovación.

Por otro lado, estos alumnos también necesitan dominar tanto los **conocimientos** lingüísticos y culturales chinos como los hispánicos. Dentro de los conocimientos relacionados con países hispanohablantes, se incluyen aspectos lingüísticos, literarios y regionales. Los aspectos lingüísticos comprenden fonología, léxico, gramática, discurso, retórica, modismos comunes y fenómenos sociolingüísticos con significados culturales específicos, así como las normas de uso de las variedades del español. Los aspectos literarios se relacionan con la historia del desarrollo literario en los países hispanohablantes, los principales géneros literarios, así como los escritores

y obras más destacados. Los aspectos regionales engloban la historia, política, economía, sociedad y cultura de los países hispanohablantes, así como sus características socioculturales.

Tanto la cultivación de las cualidades como la adquisición de los conocimientos tienen como objetivo desarrollar mejor la competencia intercultural, definida como las capacidades de:

- Conocer la diversidad del mundo a través del aprendizaje de lenguas y mantener una actitud activa y abierta ante los fenómenos multiculturales.
- Mantener la sensibilidad intercultural ante las diferencias interculturales y analizarlas.
- Realizar actividades interculturales de forma estratégica y flexible.
- Ayudar a las personas con distintos orígenes culturales a llevar a cabo una comunicación intercultural eficaz.

Además, se han integrado contenidos socioculturales en diferentes asignaturas para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes con perspectivas culturales amplias y contextualizadas.

Tabla 35

Componentes de la competencia intercultural que puede desarrollar el alumnado en cada asignatura.

ASIGNATURA	COMPETENCIA INTERCULTURAL
Español básico	• Sentidos comunes interculturales • Panorama sociocultural de los países hispanohablantes • Costumbres y creencias religiosas
Español avanzado	• Historia y cultura de los países hispanohablantes • Temas culturales de actualidad
Comprensión auditiva	• Explotación de temas de vida social y cultural
Expresión oral	• Aplicación de conocimientos socioculturales
Práctica audiovisual	• Integración de conocimientos socioculturales en medios audiovisuales
Comprensión escrita	• Análisis de textos con enfoque sociocultural
Teoría y práctica de la traducción	• Traducción de textos con temáticas culturales
Teoría y práctica de la interpretación	• Interpretación de discursos culturales y folclóricos
Panorama de España	• Estudio intensivo de los aspectos culturales de España
Panorama de América Latina	• Estudio intensivo de los aspectos culturales de América Latina

Fuente: Elaboración propia basada en el Ministerio de Educación de China (2022).

3.5. DIDÁCTICA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Una vez identificados los componentes y contenidos de la competencia intercultural, es fundamental explorar las metodologías y estrategias didácticas adecuadas para integrar la interculturalidad en el aula de lenguas extranjeras. En este subcapítulo, se analizarán, en primer lugar, los procesos a través de los cuales los estudiantes adquieren esta competencia, lo cual facilitará la identificación de las diversas etapas y dimensiones implicadas en su aprendizaje. Después, se presentarán diversas propuestas destinadas a mejorar la competencia intercultural, junto con una variedad de tipos de actividades para el aprendizaje intercultural. El objetivo es explorar los instrumentos y recursos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de las distintas subcompetencias de la competencia intercultural. En conjunto, estas iniciativas contribuirán significativamente al diseño posterior de un plan de enseñanza ajustado al nivel de los estudiantes y a las diversas etapas de desarrollo de esta competencia.

3.5.1. Procesos de adquisición de la competencia intercultural

Al igual que la competencia comunicativa, la competencia intercultural no se adquiere de manera instantánea, sino que es un proceso gradual y continuo que se desarrolla a lo largo del tiempo. Este proceso implica una serie de etapas en las que el individuo va mejorando progresivamente sus actitudes, conocimientos y habilidades interculturales hasta alcanzar la cúspide. Estas mejoras le permiten interactuar de manera efectiva, adecuada y respetuosa con personas de diferentes culturas, sintiéndose cada vez más capaz y cómodo en dichas interacciones.

Meyer (1991, pp. 142-143) identificó este proceso en tres niveles: monocultural, intercultural y transcultural, los cuales son ampliamente reconocidos y considerados relevantes en el Diccionario de Términos Clave de ELE (DTC) en su descripción del término de competencia intercultural.

- Nivel monocultural: el aprendiente solo es capaz de observar e interpretar la cultura meta a través del prisma de su propia cultura, careciendo de comprensión intercultural. Sus ideas sobre otras culturas son estereotipadas y etnocéntricas. Además, resuelve problemas interpersonales utilizando enfoques propios de su cultura en lugar de adaptarse a situaciones interculturales.
- Nivel intercultural: el aprendiente está en una posición intermedia entre las culturas. Tiene la capacidad de explicar las diferencias culturales entre su propia cultura y las culturas extranjeras, utilizando sus conocimientos previos y experiencias adquiridas en contextos similares o solicitando nueva información sobre estas diferencias.
- Nivel transcultural: el aprendiente se posiciona como mediador entre las culturas involucradas, manteniendo una distancia adecuada por encima de ellas. Es competente para evaluar las diferencias culturales y resolver problemas interculturales mediante la práctica de principios de cooperación y comunicación intercultural, lo que facilita desarrollar su propia identidad en el contexto de la intersección cultural.

Las tres etapas propuestas por Meyer (1991) han proporcionado una estructura clara y progresiva para entender cómo los aprendientes se desenvuelven en contextos interculturales y cómo evoluciona su competencia intercultural a lo largo del proceso de aprendizaje. Sin embargo, el autor no especificó criterios detallados para cada nivel, lo que puede dificultar la evaluación precisa del progreso de los aprendientes en su adquisición de la competencia intercultural.

Wessling (1999/2009) se centró en la proporción de actividades comunicativas con enfoque intercultural para el alumnado en el aula de lenguas extranjeras. Según él, el nivel de competencia intercultural no se incrementa automáticamente a lo largo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Por lo tanto, formuló los siguientes cuatro objetivos que los estudiantes pueden alcanzar progresivamente durante su proceso de estudio:

- 1) Comprender los factores que condicionan la percepción de la propia realidad.
- 2) Adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes y situaciones.
- 3) Aprender a comparar.
- 4) Desarrollar la competencia comunicativa en situaciones interculturales (que no se logra sin los primeros tres objetivos).

Estos cuatro procesos han delineado un camino claro hacia la adquisición de la competencia intercultural, destacando la importancia del aprendizaje continuo y la reflexión crítica. Además, el autor ha desglosado cada uno de estos procesos mediante una detallada enumeración de ejercicios recomendados (véase en el epígrafe 3.5.3), lo cual ha sido de gran utilidad para nuestro posterior diseño de unidades de enseñanza.

Posteriormente, Barros García et al. (2002) distinguieron cuatro etapas en el proceso de adquisición del componente cultural. La primera es la etapa de **percepción inicial**, donde el estudiante empieza a notar todas las diferencias culturales, provocando un impacto cultural inevitable. La segunda es la etapa de **generalización**, en la que el estudiante asume ciertos comportamientos como habituales, basándose en observaciones limitadas, lo que lleva a cuestionar los valores de la sociedad observada, notando diferencias entre la cultura meta y la propia. La tercera es la etapa de **reflexión**, en la que el estudiante clasifica comportamientos y extrae conclusiones, lo que puede causar rechazo de ciertos fenómenos culturales sorprendentes. La última etapa es la de **conceptualización**, en la que el estudiante valora y entiende las diferencias culturales, basándose en una comprensión empática y desarrollando la empatía hacia otra cultura.

En el mismo año, Denis y Matas (2002) conceptualizaron la competencia intercultural como “una competencia descriptiva, explicativa —donde los conocimientos observables y no siempre objetivos llegan a un discurso sobre el otro— que queda sustituida por una competencia de análisis, de reflexión que permite pensar en el diálogo con el otro” (p. 25). Asimismo, establecieron un modelo de progresión en cinco etapas para la adquisición de la competencia intercultural:

- **Sensibilización:** el aprendiente toma conciencia de su tendencia a ver la realidad desde una perspectiva etnocéntrica y a percibir a otras culturas de manera exótica.
- **Concienciación:** el aprendiente se aleja de sus percepciones iniciales y adquiere una mayor precisión en la conciencia de las tendencias etnocéntricas o exóticas en su percepción de la realidad.
- **Relativización:** el aprendiente reconoce el carácter ilustrativo y contextualizado de lo que descubre sobre la “cultura”, siendo capaz de poner en paralelo los diferentes puntos de vista y resolver conflictos.
- **Organización:** el aprendiente procura distinguir patrones organizadores en la segunda cultura, comparando situaciones y organizando las informaciones para conceptualizar la interculturalidad.
- **Implicación-interiorización:** el aprendiente acepta o rechaza ciertos aspectos de acuerdo con su personalidad, mientras explora y profundiza en la otra cultura. A través de esta inmersión, establece un marco de referencia que le permite desempeñarse como mediador intercultural, capacitándolo para resolver conflictos fuera del aula con una visión imparcial y neutral.

Junto con estos cinco pasos, los autores también propusieron el siguiente esquema para la enseñanza-aprendizaje de la interculturalidad, basándose en taxonomías cognitivas y afectivas.

Tabla 36*Procesos de enseñanza y aprendizaje de la interculturalidad de Denis y Matas (2002)*

Procesos	Fases	Actividades	Competencias			
Descubrimiento de otras realidades, de otros modos de clasificación	Sensibilización	- Toma de decisiones - Observación - Referencia a la experiencia personal	Saber-ser/estar	Saber-aprender	Saber	Saber-hacer
Ampliación del capital propio	Concienciación	- Práctica de las nuevas formas de actuar - Objetivación de sus representaciones				
Descubrimiento del otro en situación y mediante muestras culturales	Relativización	- Confrontación de puntos de vista - Interpretación - Negociación				
Desarrollo de estrategias interculturales (“intercultural”)	Organización	- Conceptuación provisional - Comparación				
Toma de conciencia del mestizaje y paso a un tercer plano (“metacultura”)	Implicación-interiorización	- Construcción intercultural - Implicación fuera del aula - Reflexión metacultural				

Fuente: Denis y Matas (2002, p. 42).

Este modelo describe una serie de procesos que un aprendiente atraviesa en su aprendizaje de una nueva cultura. Cada proceso incluye actividades pedagógicas que influyen en sus sentimientos y conocimientos, conduciendo finalmente al desarrollo de los cinco saberes propuestos por Byram.

A pesar de la escasez de estándares universalmente reconocidos para los diferentes niveles de competencia intercultural, como los niveles de competencia comunicativa en el MCER, las investigaciones previas han arrojado luz sobre las distintas etapas de la adquisición de esta competencia. Estas aportaciones no solo proporcionan una comprensión más profunda de cómo se desarrolla la competencia intercultural, sino que también ofrecen orientación invaluable para los educadores en el diseño de actividades con un enfoque intercultural adaptado a cada etapa del proceso. Además, estos estudios constituyen los fundamentos necesarios para el desarrollo de instrumentos de evaluación del nivel de la competencia intercultural.

3.5.2. Propuestas para el desarrollo de la competencia intercultural

Conocer las diferentes etapas por las que los individuos deben pasar progresivamente para desarrollar su competencia intercultural es crucial al abordar esta competencia en el aula. Existen múltiples propuestas para incorporar la enseñanza de culturas en las clases de lenguas extranjeras, cuya concentración ya no se limita a la transmisión monótona de conocimientos y fenómenos culturales a los estudiantes. En cambio, se enfoca cada vez más en ayudarles a desarrollar actitudes positivas, así como a adquirir conocimientos y habilidades interculturales. A continuación, se esbozan algunas de estas propuestas.

Stern (1992) afirmó que no existe una única propuesta para la enseñanza de la cultura, ya que debe variar según las circunstancias, los tipos de estudiantes y los objetivos. Sin embargo, propuso ocho enfoques diferentes que pueden ser adaptados y combinados según las necesidades específicas de cada contexto educativo.

- 1) **Crear un entorno auténtico de clase.** Decorar el aula con objetos reales de la comunidad objetivo para crear una presencia visual y tangible de la cultura meta, acercando geográfica y psicológicamente al estudiante a ella.
- 2) **Proporcionar información cultural.** Presentar información que no se limite a hechos culturales aislados, sino que incluye fenómenos que reflejen la vida cotidiana de la comunidad objetivo, permitiendo al estudiante entender y reflexionar profundamente sobre la cultura en su contexto real.
- 3) **Resolver problemas culturales.** Utilizar la información cultural ofrecida para permitir al estudiante reflexionar profundamente sobre la cultura en su contexto real y adaptar sus comportamientos y actitudes de manera más adecuada y respetuosa.
- 4) **Aplicar técnicas educativas variadas.** Emplear unidades audio-motoras, dramatizaciones, minidramas, juego de rol y simulaciones para abordar aspectos comportamentales y afectivos, permitiendo al estudiante sentirse

parte de la comunidad objetivo al experimentar las normas sociales y comportamientos esperados en situaciones auténticas.

- 5) **Utilizar recursos académicos.** Implementar lecturas, conferencias, discusiones y debates para tratar aspectos cognitivos, motivando al estudiante a explorar crítica y reflexivamente la cultura meta, en lugar de simplemente adquirir conocimientos de forma pasiva a través de estas fuentes.
- 6) **Incorporar la literatura y las humanidades.** Enganchar al estudiante en actividades artísticas y disfrutar de obras de teatro o películas, destacando el papel importante de estas en la transmisión de pensamientos, sentimientos y valores culturales profundos.
- 7) **Tener contacto directo con la cultura meta.** Organizar intercambios de correspondencia, visitas de hablantes nativos al aula y viajes a países o regiones de la lengua meta.
- 8) **Aprovecharse de los recursos comunitarios.** Utilizar la presencia de hablantes nativos de la lengua meta en la comunidad como una valiosa fuente de aprendizaje cultural en la vida cotidiana.

La propuesta de Stern ha promovido una visión sistemática y completa de la enseñanza-aprendizaje de la cultura, proporcionando un marco amplio y flexible que reconoce la complejidad y la diversidad del proceso del desarrollo de la competencia intercultural del alumnado.

Una de las propuestas más importantes es la de Byram y Fleming (1998/2001), en la cual se plantea la realización de actividades de concienciación cultural desde una perspectiva etnográfica. Esta propuesta considera al alumno como un hablante intercultural, quien dispone de una sensibilidad cultural y una capacidad de mediar entre culturas. Lo más destacado de esta propuesta es que concibe al alumno como un actor social capaz de observar las diferencias culturales por sí mismo mediante la participación y el autoaprendizaje.

Para Walker y Noda (2000), la cultura se entiende como actuación, destacando que nadie realmente aprende una lengua extranjera en su totalidad. En cambio, aprendemos a realizar acciones específicas en ese idioma, y a medida que dominamos más tareas, nos volvemos más expertos en la lengua. Por esta razón, propusieron que, en la enseñanza de lenguas extranjeras, los profesores deben crear entornos de aprendizaje donde los alumnos pueden conocer tanto el uso de la lengua como los modos de actuar adecuados en cada contexto. Esto les ayudará a recordar cómo comportarse apropiadamente en entornos sociales en la lengua y cultura metas que se producirán en su futuro.

Corbett (2010) propuso la formación de alumnos de lenguas extranjeras como mediadores interculturales, capacitándolos para abordar y resolver malentendidos interculturales. Esta capacitación incluye la realización de actividades en grupo que no solo se centran en el lenguaje verbal, sino también en el análisis del lenguaje no verbal y en la exploración de las intenciones del hablante desde la perspectiva de su cultura materna.

A partir de las propuestas mencionadas, se puede concluir que la enseñanza de la cultura en el aula debe considerar varios aspectos fundamentales. En primer lugar, es crucial abordar un conjunto de afectividades, conocimientos y comportamientos interculturales, incorporando las tres dimensiones propuestas por Chen y Starosta. En segundo lugar, es importante utilizar diversos materiales y técnicas que se seleccionan según las características y necesidades del alumnado. En tercer lugar, se debe fomentar el aprendizaje colaborativo y autónomo a través de actividades que permitan la observación, reflexión e interacción. Por último, es esencial valorar tanto la cultura meta como la cultura propia del estudiante, promoviendo un proceso de multiculturalización en lugar de una simple aculturación.

3.5.3. Tipología de actividades para el aprendizaje intercultural

Para implementar efectivamente las propuestas mencionadas, es crucial incorporar una variedad de actividades, incluyendo ejercicios y/o tareas, que abarquen

aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales en el aula. Estas actividades deben permitir a los estudiantes sensibilizarse ante la diversidad cultural y desarrollar competencias en comprensión, comunicación e interacción intercultural. No obstante, actualmente no existe una tipología de actividades establecida específicamente para desarrollar la competencia intercultural. Para satisfacer las diversas necesidades del alumnado y los objetivos académicos, los investigadores y profesores sugieren una variedad de actividades comunicativas que integran el elemento cultural de manera efectiva.

Además de formular una serie de cuatro objetivos progresivos del aprendizaje intercultural (véase el epígrafe 3.5.1.), Wessling (1999/2009) también desarrolló un conjunto diverso de ejercicios diseñados para alcanzar cada uno de estos objetivos.

Tabla 37

Tipología de ejercicios para cada objetivo progresivo del aprendizaje intercultural

Objetivos progresivos del aprendizaje intercultural	Ejercicios
1. Comprender los factores que condicionan la percepción de la propia realidad.	1.1. Comentar lo que se le ocurre en relación con las fotos: sus percepciones, sus asociaciones de ideas y sus pensamientos. 1.2. Describir lo que ves, lo que oyes, lo que hueles. 1.3. Secuenciar las actuaciones de distinta manera. 1.4. Aprender a reconocer, analizar a interpretar situaciones y personas. 1.5. Manipular fotos o imágenes. 1.6. Inventar, contar una historia a partir de una foto. 1.7. Describir una situación, una foto, en tres pasos diferenciados (se trata de fotos, imágenes que reproducen la realidad sociocultural). 1.8. Cambiar de perspectiva. 1.9. Reducir intencionadamente nuestra capacidad de percibir la realidad.
2. Adquirir estrategias para investigar el significado de palabras, actos comunicativos, actitudes, situaciones.	2.1. “Huecos”: completar fragmentos de imágenes, ejercicios abiertos, textos incompletos. 2.2. Asociaciones: asociar las ideas. 2.3. Hacer collages de significados con fotos y diferentes tipos de texto. 2.4. Elaborar asociaciones de ideas colectivas (conjunto cultural). 2.5. Situar un concepto en un espacio semántico (sistema de coordenadas) y ubicarlo en una escala de dimensiones diferentes (test de diferencial semántico). 2.6. Establecer prototipos. En nuestra mente los conceptos están ligados a imágenes ideales, prototípicas. 2.7. Establecer criterios. 2.8. Establecer jerarquías. 2.9. Acotar el significado de conceptos parecidos. Visualizarlos a través de elementos del conjunto (subconceptos): p. ej.: café, bar, tasca, cafetería, etc. 2.10. Hacer preguntas exploratorias. 2.11. Hacer encuestas y estadísticas.

	2.12. Plantear temas opuestos, de conductas, comportamientos atípicos específicos de una determinada cultura: por ejemplo, en Alemania alguien que no vea la televisión, que no conduzca coche, que no lleve a su hijo a la escuela pública, entre otras cosas. 2.13. Hacer experimentos para generar conflictos interculturales. 2.14. Realizar un proyecto para investigar y profundizar en el significado de un concepto.
3. Aprender a comparar.	3.1. Contrastar: realizar puestas en común de los resultados de los grupos de trabajo de las tareas realizadas (referencias 2.2 a 2.12). Meramente contrastar no es suficiente; cuando se establecen comparaciones entre dos culturas, es crucial determinar un punto de comparación adecuado. 3.2. Buscar (un archilexema): identificar un concepto genérico superordenado para un conjunto de elementos (Categorizar). 3.3. Ordenar según criterios: clasificar elementos según diferentes criterios establecidos. 3.4. Desarrollar la empatía para entender la alteridad: intentar explicar y buscar razones positivas para una situación o un derecho, para comprender mejor la perspectiva del otro. 3.5. Hacer asociaciones de ideas individuales y colectivas. 3.6. Generalizar y diferenciar. 3.7. Identificar estereotipos y juicios de valor. 3.8. Hacer conexiones lógicas.
4. Desarrollar la competencia comunicativa en situaciones interculturales.	4.1. Analizar la intención comunicativa, la expresión lingüística y sus efectos. 4.2. Realizar análisis del discurso y análisis conversacional. 4.3. Analizar el tipo de texto y su estilo específico. 4.4. Analizar y comparar estilos. 4.5. Cambiar de registro. 4.6. Cambiar de tipo de texto. 4.7. Realizar una “traducción comunicativa”: traducir de forma libre, considerando las connotaciones culturales y los factores implícitos que subyacen a las palabras. 4.8. Proveer “Feed back”. 4.9. Realizar análisis conversacional: examinar turnos de palabra y maniobras conversacionales para interrumpir, tomar la palabra, cederla durante el intercambio comunicativo. 4.10. Examinar las distintas perspectivas. 4.11. Reformular: repetir con las propias palabras lo que acaba de decir el interlocutor para asegurar que se ha entendido el significado correctamente. 4.12. Metacomunicación. Interrumpir la conversación para hablar sobre el tipo de comunicación, aclarar los significados y negociarlos.

Fuente: Elaboración propia basada en Wessling (1999/2009, pp. 279-281).

Se puede observar que Wessling ha elaborado una serie de ejercicios para cada etapa de la adquisición de la competencia intercultural. No obstante, estos ejercicios son generales y no se centran en ningún contenido cultural específico.

Por su parte, Peña Calvo y Gutiérrez Almarza (2003) diseñaron un conjunto de actividades que abarcan tanto aspectos cognitivos como afectivos, con el objetivo de explorar temas culturales específicos, enumerando además sus objetivos correspondientes.

Tabla 38

Tipología y objetivos de actividades interculturales diseñadas por Peña y Gutiérrez (2003)

Actividad	Objetivos
Primeras impresiones	• Ser consciente de los nombres propios y su relación con zonas determinadas. • Percibir las identidades autonómicas y regionales, así como las distintas variedades de lengua propias y ajenas. • Familiarizarse con los orígenes de los nombres de las calles. • Aumentar la sensibilidad e interés por la cultura extranjera. • Deducir información sobre la cultura extranjera a partir de los nombres de calles. • Identificar generalizaciones y estereotipos. • Familiarizarse con imágenes populares y símbolos de la cultura extranjera.
Espacios públicos	• Explorar y contrastar diferencias culturales. • Sintonizar con un nuevo contexto cultural. • Desarrollar interés por otras perspectivas culturales e interpretar acontecimientos en ambas culturas.
El mundo del trabajo	• Familiarizarse con imágenes y estilos de vida comunes en el mundo de los negocios. • Conocer y reconocer las imágenes culturales y símbolos/ ritmos de la vida laboral.
Casas	• Desarrollar la sensibilidad hacia las distintas imágenes asociadas con la palabra “casa”. • Comparar la propia percepción de casa y de lo que puede haber en una casa con las casas en la cultura extranjera. • Conocer y reconocer las imágenes culturales y símbolos de la casa.
Una agenda apretada	• Contrastar y comparar los ritmos cotidianos propios con los de la cultura nueva. • Ser consciente de las diferencias en horarios. • Comparar los hábitos de comprar en ambas culturas. • Actitudes • Comparar y contrastar.
De excursión	• Familiarizarse con los hábitos de ocio. • Examinar patrones de la vida cotidiana. • Comparar.
Otras generaciones	• Deducir información sobre las diferencias según edad, género y clase social. • Familiarizarse con las características de una familia típica en la cultura extranjera y compararla con las de una familia en el país de origen. • Desarrollar la sensibilidad hacia las diferencias en el comportamiento social entre ambas culturas. • Analizar comportamientos de la vida diaria y conductas culturales.
¿Cómo va todo?	• Descubrir el significado de algunos gestos comunes en la cultura anfitriona.
El almuerzo de trabajo	• Desarrollar la habilidad de evaluar, cuestionar y refinar generalizaciones sobre la cultura anfitriona.
Fiestas populares	• Desarrollar un cierto conocimiento sobre las festividades y fiestas populares. • Deducir información a partir de imágenes visuales. • Comparar los hábitos de las dos culturas.

Fuente: Elaboración propia basada en Peña Calvo y Gutiérrez Almarza (2003, pp. 930-933).

Las actividades propuestas por Peña Calvo y Gutiérrez Almarza han identificado de manera detallada los objetivos correspondientes a cada una de ellas. Sin embargo, los últimos dos objetivos de la actividad “Una agenda apretada”, que son “actitudes” y “comparar y contrastar”, parecen ser demasiado amplios, ya que no especifican algunos aspectos concretos que pueden guiar mejor el aprendizaje. Lo mismo ocurre con el último objetivo de la actividad “De excursión”, denominado simplemente “comparar”. Esta falta de detalle puede limitar la capacidad de los estudiantes para enfocar su aprendizaje de manera efectiva en estos temas.

Barros García y López García (2002, pp. 170-171) proporcionaron nueve tipos de actividades destinadas a la enseñanza-aprendizaje del contenido sociocultural de la lengua para el aula, basadas en los cuatro procesos de adquisición de la competencia intercultural propuestos por López (2001).

La **etapa de percepción inicial** incluye tres tipos de actividades:

- 1) **Actividades de observación directa e indirecta.** Incluyen la presentación del entorno cultural mediante fotografías e imágenes antes de la llegada de los estudiantes al país extranjero, así como la percepción directa del entorno cultural a través de los sentidos (olores, sabores, ruidos y observaciones visuales) una vez inmersos en él, con el objetivo de determinar y comparar las diferentes concepciones culturales antes y después de la inmersión. Ejemplos incluyen lluvias de ideas o sociogramas (Cerrrolaza, 1996/2009; González Blasco, 1999/2009).
- 2) **Actividades para analizar el choque o impacto cultural.** Se utilizan como instrumentos de desahogo y sirven para detectar actitudes negativas hacia la cultura meta, como contar experiencias sorprendentes o describir situaciones conflictivas.
- 3) **Actividades de presuposición.** Son las que vinculan íntimamente con las actividades de observación y con el mundo de las relaciones sociales, revelando conceptos erróneos derivados de interpretaciones inapropiadas de

ciertos comportamientos culturales, tales como saludos, presentaciones, ofrecimientos y rechazos de invitaciones.

En la **etapa de generalización**, se identifican los siguientes dos tipos de actividades:

- 1) **Actividades basadas en estereotipos.** Este tipo de actividades tiene como objetivo eliminar falsas imágenes y potenciar los aspectos positivos de los estereotipos culturales.
- 2) **Actividades de comparación y contraste.** Se realizan para identificar y comparar similitudes y diferencias entre la cultura propia y la meta, evitando exageraciones o caricaturizaciones de las sociedades comparadas y manejando adecuadamente las visiones subjetivas.

En la **etapa de reflexión**, se puede llevar a cabo:

- 1) **Actividades de situación.** Se refieren a la interpretación de determinados roles sociales observados. Por ejemplo, se pueden utilizar ejercicios de dramatización para presentar la vida cotidiana de una familia española, los comportamientos de los españoles hacia los extranjeros o sus actuaciones en lugares públicos.
- 2) **Actividades de crítica constructiva.** Estas actividades son diseñadas para revisar los aspectos negativos identificados en la etapa inicial de percepción. Se centran en la resolución de problemas, explicando las razones por las que los nativos adoptan ciertas actitudes en diversas situaciones. Por ejemplo, la simulación del problema, el debate o el análisis a través de la conversación.

Por último, en la **etapa de conceptualización** se propusieron las siguientes dos actividades:

1. **Actividades de contexto en directo.** Estas actividades guían a los estudiantes hacia el cambio de código comunicativo y cultural en diversos

contextos reales dentro del aula, preparándolos para interactuar adecuadamente fuera del aula.

2. **Actividades de información.** Se centran en las exposiciones e investigaciones sobre temas monográficos relacionados con diversos aspectos de la sociedad (historia, costumbres, geografía, música, cine, entre otros), realizadas por estudiantes con un nivel medio-alto de la lengua meta, bajo la orientación y el apoyo del profesor.

Más tarde, con el objetivo de desarrollar la interculturalidad en el aula y convertir a los alumnos en hablantes interculturales competentes, Alarcón y Barros (2008) utilizaron las siguientes actividades.

Tabla 39

Tipología y contenido de actividades interculturales diseñadas por Alarcón y Barros (2008)

Actividad	Contenido
El test del buen observador intercultural	Se explora la experiencia del alumno después de un viaje, considerando qué aspectos incorporaría o no a su propia cultura.
Canciones	Se utilizan canciones como “Contamíname”, “Extranjeros” o “Clandestino”, que abordan elementos emigrantes, o “Tocar madera”, que incluye supersticiones de la cultura española.
Malentendidos interculturales	Se presentan los malentendidos interculturales mediante anécdotas.
Ponerse en la piel del otro	Se recogen diversas propuestas culturales para trabajar la empatía a partir de un trabajo con hablantes de distintos países del mundo.
Se puede, no se puede.	Se presentan muestras de los comportamientos sociales permitidos o no en España, como enseñar la casa, regalar, invitar y se comparan con la cultura del estudiante.
Lenguaje de los gestos	Se propone una actividad basada en la canción “Un año de amor” (en la película <i>Tacones lejanos</i> de Pedro Almodóvar), donde se dramatiza el contenido de la canción utilizando gestos.
Contenido relacionado con los aspectos pragmáticos	Por ejemplo, se puede desarrollar el aspecto “cortesía” en forma de test de la siguiente manera: - En un tren, una persona te pregunta si puede abrir la ventana. ¿Qué responderías? a) Vale. b) Faltaría más. c) Hazlo. - Una española le dice a una amiga: “Hola, guapa.” a) La chica le parece guapa. b) La española quiere ligar. c) Es un saludo afectuoso.

Fuente: Elaboración propia basada en Alarcón y Barros (2008, pp. 66-67).

Entre las actividades presentadas, algunos investigadores y profesores ofrecen un marco amplio que engloba diversas actividades diseñadas para cada proceso de adquisición de la competencia intercultural. Por otro lado, otros se enfocan en compartir

sus experiencias docentes exitosas en el tratamiento de la interculturalidad en el aula, con actividades más específicas. Aunque no existe un conjunto único de actividades que se adapte a todos los estudiantes, estas contribuciones son valiosas y enriquecen el diseño de unidades didácticas en el presente estudio a posteriori.

3.6. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

A lo largo del tiempo, los investigadores han alcanzado un consenso en que la competencia intercultural abarca principalmente aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales (Deardorff, 2006), los cuales se interrelacionan y afectan mutuamente (Dai, 2018). Además, no se deben ignorar los elementos lingüísticos (Byram, 1997; Gao, 1998; Fantini, 2009) y morales (Dai y Chen, 2015).

A pesar de la clara clasificación de los diversos componentes de esta competencia, no existe una herramienta común para medirla. En épocas anteriores, cuando la competencia intercultural estaba influenciada principalmente por la corriente de la comunicación, se priorizaba la efectividad como criterio de evaluación. Sin embargo, lingüistas como Hymes (1972) indicaron la importancia igualitaria entre la efectividad y la apropiación. Posteriormente, académicos como Gao (1998) y Deardorff (2006) destacaron las cualidades personales en esta competencia, introduciendo la personalidad como otro criterio relevante.

Recientemente, muchos investigadores han reconocido que el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso progresivo y dinámico. Debido a la complejidad de sus múltiples componentes y de las diversas etapas en su adquisición, Deardorff (2006) afirmó que “la competencia intercultural puede medirse en sus componentes separados y no de manera holística” (p. 258), sugiriendo que se enfoque en algún componente o proceso específico para que la evaluación sea más profunda (Deardorff, 2009). Sin embargo, aunque esta metodología resulta más viable, la evaluación debe realizarse de manera integral, considerando los diversos componentes de cada etapa o nivel (Byram, 1997), y centrarse en el proceso continuo de aprendizaje

en vez de simplemente en un resultado final (Deardorff, 2006; Lázár et al., 2007; Fantini, 2009; Dai y Chen, 2014).

Entre los componentes más reconocidos que construyen la competencia intercultural, Lázár et al. (2007, p. 29) subrayaron la importancia de evaluar la habilidad de comportarse adecuadamente en un contexto cultural nuevo (saber hacer) y la aceptación de una nueva perspectiva del mundo (saber ser). Esta evaluación contribuirá a mejorar la comprensión del desarrollo de las dimensiones afectiva y comportamental del alumnado, así como a ajustar el plan de enseñanza del profesor (ibíd.). Sin embargo, este proceso resulta complejo, debido a que requiere un enfoque evaluativo más subjetivo y cualitativo (Byram, 1997; Fantini, 2009).

No obstante, la aparente omisión por parte de Lázár et al. de la dimensión cognitiva (saberes) se debe posiblemente a que, en comparación con las dimensiones mencionadas, los conocimientos socioculturales son generalmente más accesibles para su adquisición y pueden ser evaluados de manera más objetiva y cuantitativa.

Una vez identificados los componentes a evaluar, es fundamental desarrollar indicadores claros y específicos para concretar y hacer medible la evaluación de esta competencia abstracta (Deardorff, 2006; Dai, 2018). Por ejemplo, la dimensión afectiva engloba el autoconcepto (relacional), la curiosidad y apertura mental, la actitud sin prejuicios, la relajación social, la empatía activa y la apreciación mutua (Chen y Starosta, 1996; Byram, 1997; Dai y Chen, 2015). Basándose en las descripciones de estos aspectos por los autores mencionados, la evaluación del nivel afectivo puede basarse en los siguientes indicadores (Chen y Starosta, 1996; Byram, 1997; Dai y Chen, 2015):

- Actitudes personales: mostrar una actitud optimista, autoestima y autoconfianza, y ser estable, extrovertido, perseverante y fiable.
- Intercambio y cuidado mutuo: mantener una actitud de cuidado mutuo e intercambio recíproco, y ser capaz de autoajustarse y mejorar la comprensión mutua.

- Interacción cultural: estar dispuesto a interactuar con personas de diferentes culturas, así como descubrir y adoptar nuevas perspectivas de la cultura propia y de otras culturas.
- Escucha activa y sin prejuicios: escuchar sinceramente al interlocutor sin emitir prejuicios previos.
- Cuestionamiento cultural: estar dispuesto a cuestionar los valores y las suposiciones culturales propios.
- Adaptación cultural: estar dispuesto a experimentar diferentes etapas de adaptación e interacción con otras culturas.
- Compromiso comunicativo: estar dispuesto a comprometerse con las convenciones y los ritos de la comunicación verbal y no verbal.
- Tranquilidad comunicativa: mostrar tranquilidad en las comunicaciones interculturales.
- Empatía e identidad: estar dispuesto a interpretar la información desde la perspectiva del otro, manteniendo la propia identidad mediante el intercambio de experiencias, sentimientos y pensamientos.
- Apreciación cultural: estar dispuesto a descubrir la riqueza y belleza de otras culturas.

En realidad, a lo largo del desarrollo de las teorías sobre la competencia intercultural, los investigadores han elaborado diversos instrumentos de evaluación para valorar los diferentes componentes de esta competencia. Entre ellos se encuentran la Escala de la Competencia Comunicativa Intercultural (ICCS) de Arasaratnam (2009) y la Escala de Evaluación de la Competencia Comunicativa Intercultural (ICCAS) de Wu et al. (2013), ambas destinadas a evaluar la competencia intercultural general. Para la dimensión afectiva, se han desarrollado la Escala de Etnocentrismo Generalizado (GENE) de Neuliep (2002) y la Escala de Sensibilidad Intercultural (ISS) de Chen y Starosta (2000a). En cuanto a la dimensión comportamental, destacan la Escala de

Adaptación Sociocultural (SCAS) de Searle y Ward (1990) y la Escala de la Efectividad Intercultural (IES) de Portalla y Chen (2010) (Dai, 2018).

Sin embargo, Lázár et al. (2007) sugieren que los profesores deben observar continuamente el desarrollo de la competencia intercultural de sus estudiantes mediante diversos resultados de sus observaciones en clase, en lugar de “organizar regularmente pruebas estandarizadas, analizar los resultados mediante la media de las puntuaciones de las pruebas y comparar grupos basándose en una norma” (p. 29).

Según Deardorff (2006), los métodos cualitativos son altamente recomendados por los académicos para evaluar la competencia intercultural. Herramientas como entrevistas, observaciones, cuestionarios, estudios de casos, portafolios y experimentaciones son comúnmente utilizadas para medir esta competencia compleja (Deardorff, 2006; Fantini, 2009). La selección de estos métodos debe basarse en una comprensión detallada de cada uno, por lo que Dai (2018) analiza las ventajas y limitaciones de los métodos mencionados, con el fin de facilitar una evaluación más precisa y adecuada.

Tabla 40

Ventajas y limitaciones de métodos comúnmente utilizados para evaluar la competencia intercultural

Método	Ventajas	Limitaciones
Entrevistas	• Permite respuestas flexibles. • Recoge información detallada, exacta y auténtica.	• Requiere más tiempo y recursos económicos. • Puede desviarse del tema principal. • La información recogida puede ser subjetiva.
Observaciones	• Permite el análisis del lenguaje verbal y no verbal, así como de los procesos interactivos. • Recoge datos en un contexto auténtico. • Se adapta al caso del rechazo de entrevistas o cuestionarios.	• Puede influir en los comportamientos de los observados. • La información recogida puede ser subjetiva.
Cuestionarios	• Ahorra tiempo y recursos económicos en investigaciones a gran escala. • Presenta flexibilidad en la forma de su distribución. • Garantiza la independencia y corrección de los datos. • Facilita la codificación y cuantificación de la información recogida. • Permite generalizar los resultados.	• Muestra dificultad para investigar cuestiones complicadas y obtener opiniones profundas. • Presenta imposibilidad de aclarar dudas a los encuestados sobre temas que no entienden. • Presenta posibilidad de rechazo en la entrega del cuestionario, especialmente en encuestas en línea. • Requiere una muestra grande para resultados significativos. • Existe riesgo de autoevaluaciones subjetivas por parte de los encuestados.
Estudios de caso	• Permite investigar cuestiones complejas. • Tiene una flexibilidad en el empleo de herramientas (observación, entrevista, encuesta...) para aumentar la persuasión.	• Muestra dificultad para generalizar algunos resultados debido a la falta de representatividad.
Portafolios	• Permite una segmentación detallada de resultados, facilitando dividir los resultados obtenidos según los componentes de la competencia intercultural, lo que permite realizar tanto un análisis independiente de cada componente como un análisis integral.	• Requiere mucho tiempo para la codificación de información. • Existe el riesgo de discrepancias en los criterios de evaluación entre diferentes evaluadores y en distintas etapas o dimensiones.
Experimentaciones	• Permite controlar los factores de interferencia y determinar las relaciones entre variables. • Facilita la replicación de los resultados. • Permite la generalización de los resultados.	• Presenta debilidad para reflejar situaciones del mundo real debido a su naturaleza artificial en vez de natural. • Existe restricción en el número de sujetos de estudio.

Fuente: Elaboración propia basada en Dai (2018, pp. 172-176).

Aunque el objetivo sea evaluar la competencia intercultural de manera neutral, la subjetividad siempre influye inevitablemente en el proceso evaluativo (Lázár et al.,

2007). Esta realidad se debe a la naturaleza intrínsecamente humana de la interpretación y valoración de esta competencia, influida implícitamente por los valores culturales propios del evaluador (Dai, 2018). Sin embargo, esta influencia cultural inherente no implica necesariamente un sesgo negativo en la evaluación, ya que cada evaluador puede priorizar diferentes objetivos interculturales según su metodología (Deardorff, 2011) y su contexto específico.

Por otro lado, Dai (2018) señaló que, en diferentes culturas, los mismos conceptos pueden tener significados diferentes. Por ejemplo, cualidades personales positivas como modestia, sutileza y silencio en China pueden ser percibidas de manera negativa en Occidente en el contexto de la competencia intercultural, donde pueden interpretarse como falta de asertividad o reticencia en el contexto de la competencia intercultural. En este sentido, la integración armónica de las teorías tanto occidentales como chinas contribuye a disminuir los sesgos culturales occidentales hacia los estudiantes sinohablantes, promoviendo una evaluación más precisa y neutral de su competencia intercultural.

4. EL CINE DE PEDRO ALMODÓVAR Y SU USO EN EL AULA DE ELE

Existen múltiples herramientas didácticas en la enseñanza de ELE, siendo el cine una de las que ha ampliado su presencia en el aula desde los años 90. Esta expansión se debe en gran parte a la aparición y el desarrollo de los recursos audiovisuales. En el nuevo siglo, la resolución tecnológica ha resultado en el abaratamiento y mayor accesibilidad de los DVD, así como en el nacimiento y expansión de portales de vídeos digitales como YouTube, cuyos recursos y materiales son prácticamente inagotables (Crespo, 2012).

En este capítulo, se abordará el uso de las películas de Pedro Almodóvar en el aula de ELE, empezando con una discusión sobre la utilización del cine como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Posteriormente, se centrará en el cine de Almodóvar, explorando su estilo distintivo y la representación de la cultura española en sus obras. Finalmente, se presentarán varias propuestas de enseñanza

inspiradas en sus películas, diseñadas para enriquecer el aprendizaje lingüístico y cultural de los estudiantes.

4.1. EL USO DEL CINE COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

En este apartado, se sintetizarán primero las ventajas e inconvenientes del uso del cine en el aula. Después, se analizará el papel del cine dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y la Guía Didáctica para el Grado en Lengua y Literatura Españolas (GDGLLE), con el objetivo de evaluar su integración en los currículos académicos. Luego, se destacará el papel del profesor y del alumnado en el proceso de la implementación. Posteriormente, se enumerarán los criterios para seleccionar filmes adecuados. Finalmente, se describirán las actividades didácticas basadas en el cine.

4.1.1. Ventajas y desafíos

Hoy en día, el cine es reconocido como uno de los recursos audiovisuales más potentes para fines educativos debido principalmente a las siguientes razones:

- 1) **Su ofrecimiento de un input real y variado en contexto.** Según Bustos (1997), el cine “proporciona muestras reales de lengua, contextualizadas y situadas en coordenadas espacio-temporales concretas, y protagonizadas por unos interlocutores dados” (p. 93). Este medio expone a los estudiantes a una variedad de registros lingüísticos, lo cual es crucial, ya que “la comprensión depende en menor medida del aprendizaje de una gramática prescriptiva que del entendimiento de una gramática descriptiva más amplia que se corresponda con la sintaxis variada propia del uso real del lenguaje” (Toro, 2009, p. 4). Además, el lenguaje utilizado en las películas varía según el contexto y el hablante desde una perspectiva sociolingüística, mostrando la riqueza dialectal derivada de la diversidad geográfica de los personajes (Toro, 2009; Crespo, 2012).

- 2) **Su presentación de una amplia variedad de contenidos y actividades mediante las nuevas tecnologías.** El avance tecnológico ha facilitado la manipulación del contenido audiovisual, permitiendo implementar una amplia gama de actividades que enriquecen la experiencia educativa. Según Crespo (2012), estas actividades pueden incluir “ver, escuchar y leer con subtítulos para facilitar la comprensión, escuchar sin ver, ver sin escuchar, volver a repetir lo visto con la ayuda de los subtítulos, etc.” (p. 68). Este enfoque diversificado permite alcanzar distintos objetivos educativos adaptados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- 3) **Su integración de diferentes destrezas.** Las actividades basadas en el cine potencian el enfoque comunicativo al integrar destrezas comunicativas tanto receptivas como productivas. Crespo (2012) señala que, a diferencia de las actividades de comprensión auditiva tradicionales que suelen utilizar audiciones grabadas en casete o CD —las cuales carecen de naturalidad y pistas contextuales—, el uso de películas ofrece una mejora considerable. Esto se debe a que, al proporcionar tanto imagen como sonido, se facilita la comprensión del mensaje para el alumno (Alonso, 2015). Además, la combinación de sonido e imagen ofrece una representación más completa y coherente del lenguaje y su uso práctico, abarcando aspectos lingüísticos y pragmático-discursivos (Bustos, 1997).
- 4) **Su contextualización del lenguaje no verbal.** Pérez (1999) sostiene que la diversidad de elementos no verbales que proporciona el cine favorece la comprensión e interpretación del mensaje oral del alumnado. Explica que “determinados elementos paralingüísticos, como la pronunciación, la entonación, el llanto, la risa, un suspiro, o elementos de naturaleza kinésica, como gestos, posturas, miradas, movimientos, distancia entre los interlocutores, etc., tienen un valor comunicativo para el estudiante” (p. 369).
- 5) **Su transmisión de contenidos socioculturales.** Corpas (2000) concluye que “aprender a hablar una lengua es aprender cómo funciona la cultura de

esa lengua en la comunicación entre sus hablantes” y “no se puede enseñar una lengua desmarcada del componente cultural que la engloba” (p. 791). En este contexto, los recursos audiovisuales representan hechos o situaciones relevantes de los países hispanohablantes de una manera motivadora y contextualizada. Esta presentación no solo despierta el interés y la motivación de los alumnos, sino que también les permite conocer, expresarse, discutir y debatir sobre los temas socioculturales mostrados, fomentando una comparación entre lo que observan y sus propios conocimientos o experiencias.

- 6) **Su desarrollo en la competencia comunicativa.** Las actividades basadas en las películas fomentan el intercambio de información, la negociación de significados, el trabajo cooperativo en grupo y la interacción oral. Esto anima a los estudiantes a comunicarse y hacerse entender por sus compañeros utilizando una variedad de estrategias comunicativas (Crespo, 2012), lo cual es esencial para el aprendizaje efectivo de la lengua extranjera en un contexto colaborativo y dinámico.
- 7) **Su ruptura de la monotonía de la clase.** Santos Asensi, Martín Fernández y Vidal (2008) afirman que “el cine introduce el elemento lúdico conectándolo con formas de comunicación audiovisual a las que los jóvenes están muy acostumbrados” (p. 2), contribuyendo así a “romper la dinámica tradicional del aula” (Alonso, 2015, p. 72). Crespo (2012) refuerza esta idea, argumentando que el uso del cine “puede revertir positivamente en la interacción y comunicación alumnos–profesor e introduce un elemento externo a la clase diferente al manual que relaja el ambiente de la clase” (p. 72).

En contraste con las notables ventajas, es importante considerar también ciertas desventajas asociadas con el uso del cine en la enseñanza de lenguas extranjeras. Una de las principales preocupaciones es la selección adecuada del contenido, que debe ser apropiado para el nivel lingüístico y la madurez de los estudiantes. Según Crespo (2012)

y Alonso (2015), películas que contienen lenguaje complejo o temas culturalmente sensibles pueden resultar en malentendidos o incomodidades si no se manejan con precaución y provocar la pasividad del alumnado. Además, el tiempo limitado en el aula puede hacer desafiante el visionado completo de películas. Esto requiere una cuidadosa planificación y posiblemente la extensión de las actividades cinematográficas más allá del horario de clase habitual, asegurando así que los estudiantes no pierdan el contexto cultural y lingüístico integral que ofrece una película completa. Otro desafío es la dependencia tecnológica. Las deficiencias técnicas o la insuficiencia de infraestructura adecuada no solo pueden obstaculizar la ejecución efectiva de las actividades basadas en el cine, sino también perturbar el flujo normal de la enseñanza. Esta posible situación puede llevar a interrupciones que afectan adversamente la motivación de los estudiantes y disminuyen su compromiso continuo con el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es importante asegurar un soporte tecnológico fiable y accesible para maximizar los beneficios educativos del cine en el aula.

Al incorporar el uso del cine en la enseñanza de lenguas extranjeras, es imprescindible desarrollar un enfoque equilibrado que optimice su potencial educativo sin dejar de lado sus desafíos inherentes. La implementación de las películas debe ser meticulosamente planificada, considerando tanto la selección de contenido adecuado para el nivel y el contexto cultural del alumnado (Singh y Mathur, 2010; Liu y Liu, 2015; Gebran, 2019) como la infraestructura tecnológica disponible en el aula y el horario didáctico. Además, es necesario preparar actividades integradas que fomenten tanto las destrezas comunicativas de los estudiantes como su comprensión y análisis cultural. La adaptabilidad del profesor ante posibles contratiempos técnicos y su capacidad para modificar las estrategias didácticas en función de las necesidades y respuestas de los estudiantes también jugarán un papel decisivo en la eficacia de la implementación educativa.

4.1.2.El papel del cine en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y la Guía Didáctica para el Grado en Lengua y Literatura Españolas (GDGLLE)

En la actualidad, el cine ya no es solo un medio audiovisual para entretener a la audiencia, sino también un instrumento didáctico esencial para el tratamiento de contenidos culturales, cuya importancia es igual a la de la competencia lingüística. Muchos investigadores y profesores coinciden en que su uso en el aula beneficia el desarrollo integral de las competencias comunicativa e intercultural de los alumnos. Por esta razón, tanto el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y la Guía Didáctica para el Grado en Lengua y Literatura Españolas (GDGLLE) hacen referencia al cine y promueven su uso en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El MCER aborda, además del componente lingüístico que suele ser el foco principal de las clases de lenguas extranjeras, otras competencias también relacionadas con el aprendizaje, siendo la competencia cultural una de ellas. Esta puede desarrollarse, por un lado, a través de “un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente” (Consejo de Europa, 2002, p. 147), y, por otro lado, mediante “el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos” (ibíd.).

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, la comprensión tanto escrita como auditiva y visual es crucial para que los alumnos obtengan una comprensión completa del contenido tratado. Por ello, el documento menciona que “ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos” (ibíd., p. 73) es una de las actividades de comprensión audiovisual en las que los alumnos reciben simultáneamente input auditivo y visual, proporcionando además una escala ilustrativa inherente para guiar el desarrollo de estas habilidades del alumnado de diferentes niveles.

Escala 14

Descripción de los niveles de ver televisión y cine por el MCER

VER TELEVISIÓN Y CINE	
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias 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 las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso. Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

Fuente: Consejo de Europa (2002, p. 73).

En comparación con el MCER, que considera el cine como un instrumento más para desarrollar las destrezas comunicativas de los estudiantes, el PCIC pone un mayor énfasis en su dimensión cultural que aporta el cine del mundo hispánico, con el objetivo de formarlos en hablantes interculturales. Por ello, el PCIC presenta inventarios de cine, organizados en tres fases, destacando su relevancia en el aprendizaje cultural.

Escala 15

Inventarios de cine propuestos por el PCIC

Fase de aproximación
• Películas de los países hispanos con proyección internacional • Directores de cine de los países hispanos con proyección internacional • Actores y actrices de los países hispanos con proyección internacional • Importancia de Luis Buñuel y su obra en la historia del cine universal • Importancia y lugar que ocupa el cine de Pedro Almodóvar en la difusión del cine español en el extranjero
Fase de profundización
• Cine más actual de los países hispanos • Grandes películas de la historia del cine de los países hispanos • Directores y actores representativos del cine de los países hispanos • Géneros predominantes en la historia del cine de los países hispanos <i>cine popular, comedia urbana, cine de propaganda, cine histórico, cine de «teléfonos blancos», cine musical, cine político, adaptaciones literarias</i> • Premios <i>Premios Goya, Premios Nacionales de cine, Premios Fipresci</i> • Festivales <i>Festival Internacional de Cine de San Sebastián, Seminci, Festival de Cine Iberoamericano de Huelva (España); Festival Internacional de Cine Mar de Plata (Argentina); Festival de Cine de Cartagena (Colombia); Festival del Nuevo Cine Latinoamericano de La Habana (Cuba); Festival Internacional de Cine de Guadalajara (México)</i>
Fase de consolidación
• Orígenes de las cinematografías de los países hispanos • Etapas y tendencias de la historia del cine en los países hispanos <i>España: el cine de la «españolidad» en los años cuarenta, disidencia y renovación en la década de los cincuenta, el Nuevo cine español y «La tercera vía»</i> <i>Argentina: cine durante el peronismo, cine de liberación, la «nueva ola» del cine argentino</i> <i>México: la edad de oro del cine mexicano en las décadas de los treinta y cuarenta, auge del cine de serie B, el boom del cine mexicano en los 90</i> <i>Cuba: cine y revolución, nuevo cine cubano</i> • La industria del cine en los países hispanos - Grandes productoras y estudios del cine clásico <i>Cifesa (España); Argentina Sono Film, Luminton (Argentina); Grovas, Hermanos Rodríguez, Posa Films, estudios Churubusco (México)</i> - Los éxitos de taquilla de los cines nacionales • Cine maldito y cine de autor • Cine documental • El cortometraje • Personalidades representativas del cine de los países hispanos <i>guionistas, productores, directores de fotografía, compositores, decoradores</i> • Institutos de cine <i>ICAIC (Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos), Cuba; IMCINE (Instituto Mexicano de Cinematografía), México; ICAA (Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales), España; INCAA (Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales de Argentina); CNAC (Centro Nacional Autónomo de Cinematografía), Venezuela</i>

Fuente: Instituto Cervantes (2006).

En la Guía Didáctica para el Grado en Lengua y Literatura Españolas (GDGLLE), dentro del currículo establecido para los estudiantes, se ha incluido una asignatura denominada “Práctica Audiovisual”. Su objetivo es desarrollar las habilidades comunicativas del alumnado, alineándose con los objetivos del MCER.

Tabla 41

Objetivo y contenido de la asignatura de “Práctica Audiovisual” establecidos por la GDGLLE

Objetivo	Este curso tiene como objetivo desarrollar la capacidad de los estudiantes para expresarse oralmente y comunicarse en español. A través del aprendizaje del curso, los estudiantes podrán utilizar correctamente la fonética y la entonación del español; dominar los métodos de expresión y estrategias comunicativas necesarios para la comunicación oral, lograr con éxito la comunicación lingüística y la comunicación intercultural, y gradualmente desarrollar el hábito de pensar en español; serán capaces de participar en discusiones sobre temas específicos, demostrando una fuerte capacidad de pensamiento crítico, expresando ideas sustanciales, razonables y con moderación.
Contenido	Este curso abarca tres componentes principales en su enseñanza: comprensión auditiva y estrategias de expresión oral, conocimiento lingüístico y conocimiento sociocultural relevante, y la aplicación del lenguaje junto con el desarrollo del pensamiento crítico. Se enfatiza la necesidad de adaptar el contenido a las diferentes etapas de aprendizaje, asegurando que la dificultad sea progresiva y que el sistema de enseñanza sea integral, al mismo tiempo que se considera la importancia del conocimiento, el interés en el aprendizaje y el valor educativo del pensamiento. Los materiales audiovisuales utilizados están estrechamente relacionados con la vida académica y social de los estudiantes, ofreciendo una amplia gama de temas y recursos que van desde lo más básico hasta lo más avanzado de manera ordenada. Los temas se organizan por unidades y cubren áreas como experiencias personales y de vida, vida social y cultural, así como educación y desarrollo tecnológico, temas con los que los estudiantes están familiarizados. Los materiales incluyen diálogos situacionales, discursos especializados, debates, programas de televisión y radio, y fragmentos de películas, todos presentados a una velocidad de habla estándar.

Fuente: Traducción propia basada en el Ministerio de Educación de China (2022).

Además, en esta directriz, se incorpora una asignatura optativa denominada “Lengua y Cultura”. Dado que no se establecen específicamente objetivos y contenidos para las asignaturas optativas, existe la posibilidad de utilizar el cine como instrumento didáctico para esta asignatura para fomentar un desarrollo integral tanto lingüístico como cultural.

La inclusión del cine en estos tres documentos pedagógicos ha confirmado su importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Su capacidad para integrar elementos comunicativos y culturales en un formato accesible y atractivo para los estudiantes no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también abre nuevas vías para la exploración intercultural. De esta manera, el cine no solo actúa como una herramienta para mejorar la comprensión lingüística, sino que también sirve como un puente para el entendimiento y la apreciación de diversas culturas y perspectivas.

Esto subraya su valor inestimable como componente integral en los currículos modernos de enseñanza de lenguas.

4.1.3. El papel del profesor y del alumnado

En el proceso de utilización del cine en el aula, tanto el profesorado como el alumnado son protagonistas imprescindibles. Sin embargo, esto no implica simplemente poner una película para que los estudiantes la vean; requiere que los profesores contextualicen la película y diseñen ejercicios relacionados con ella para enriquecer la experiencia de aprendizaje (Carracedo, 2009).

Con respecto al papel de los profesores, el MCER lo ha descrito de la siguiente forma:

Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. (Consejo de Europa, 2002, pp. 139-140)

Esto destaca que los docentes no solo actúan como transmisores de conocimiento, sino también como facilitadores y guías en el proceso de aprendizaje. Se subraya la importancia de que los profesores adopten un enfoque centrado en el alumnado, conciliando la enseñanza para adaptarse a sus necesidades. Este papel también es relevante cuando el cine se utiliza como material didáctico en el aula. Según Corpas (2000), al emplear material cinematográfico, los profesores deben considerar las características individuales de los alumnos, mantenerlos activos, y adaptar las actividades a su nivel de competencia. Además, es fundamental introducir el tema y motivar a los estudiantes, explicar las instrucciones claramente y, por último, desarrollar sus destrezas tanto orales como escritas, usando el visionado como punto de partida para estas actividades.

En nuestro caso, el profesor debe realizar una cuidadosa selección de películas teniendo en cuenta el nivel de los alumnos involucrados, y preparar de antemano una serie de actividades relacionadas con las películas y con el trasfondo cultural de los participantes. En estas actividades, los alumnos se convierten en los protagonistas de la clase, aunque siempre bajo la supervisión del profesor, cuya función es actuar como intermediario, ayudándolos a comprender correctamente la información transmitida por las películas y a trabajar en grupos para formular sus propias conclusiones y expresar sus puntos de vista (Crespo, 2012). De esta manera, los alumnos podrán desarrollar sus competencias comunicativas e interculturales de manera efectiva.

En cuanto al papel de los estudiantes, según el MCER, los alumnos son “las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua” (Consejo de Europa, 2002, p. 140) y son también ellos quienes “tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas” (ibíd.). En este contexto, la utilización de películas puede, por un lado, despertar el interés y la motivación de los alumnos y aumentar su participación en actividades didácticas basadas en diversos temas socioculturales. Por otro lado, proporciona a los alumnos oportunidades de trabajar en grupo y de comunicarse e interactuar, permitiéndoles exponer sus puntos de vista basados en lo que observan en las películas, así como compartir sus propias experiencias vitales y conocimientos del mundo.

4.1.4. Criterios de selección

Antes de diseñar las actividades, los profesores deben establecer criterios para seleccionar las películas más apropiadas para las características de los alumnos. Amenós (1999) enfatiza la importancia de la negociación con los alumnos para que las propuestas didácticas se adapten a sus capacidades, necesidades y gustos. Esta negociación puede adoptar diversas formas: 1) el profesor pregunta directamente sobre la preferencia de sus alumnos; 2) los alumnos eligen entre varias películas

proporcionadas por el profesor; 3) el profesor selecciona las películas teniendo en cuenta información indirecta y experiencias de trabajo anteriores.

Según el autor, para este último tipo de negociación, los profesores deben considerar principalmente dos factores. El primero es **el interés de una película para los alumnos**. Para seleccionar películas que resulten atractivas e interesantes para los alumnos, los profesores deben considerar una variedad de aspectos esenciales. En primer lugar, es fundamental evaluar el tipo, la intensidad y la duración del contacto que los alumnos han tenido con la lengua y la cultura meta, lo que ayuda a presentar aspectos representativos de modos de vida hispanos relevantes para su aprendizaje. Además, las culturas de procedencia de los estudiantes deben considerarse para minimizar los referentes culturales que puedan impedir la comprensión. Otro factor es la edad de los estudiantes, ya que cada película está dirigida a un público con características específicas, incluyendo la edad de los personajes de ficción, el lenguaje utilizado y los conflictos mostrados. Por último, las experiencias previas de aprendizaje de los alumnos también son importantes, ya que pueden ser aplicadas a nuevas situaciones de aprendizaje. Según Crespo (2012), “los conocimientos que los estudiantes puedan tener sobre el lenguaje audiovisual y sus hábitos como espectadores condicionarán su receptividad” (p. 86).

El segundo es la **estimación de las dificultades potenciales**. En el proceso educativo, es imprescindible que los educadores estén preparados para afrontar los desafíos que pueden surgir al usar el cine como herramienta didáctica. Amenós (2003) identifica una serie de dificultades potenciales que los estudiantes pueden experimentar y ofrece consejos prácticos para que los profesores puedan mejorar el rendimiento de sus estudiantes y simplificar su propia labor docente. La primera dificultad es la **falta de información sobre referencias históricas o culturales**, que puede afectar la comprensión de la trama o los personajes. Ante esto, es necesario que los profesores investiguen los conocimientos previos de los alumnos antes de la actividad y actúen como intermediarios efectivos, proporcionando suficiente información histórica y cultural que facilite la comprensión de la película. La segunda dificultad surge del **uso**

de léxico especializado, jergas o metáforas herméticas en las películas, que pueden obstaculizar la comprensión de los alumnos. Se recomienda que los profesores introduzcan estos términos y expresiones antes del visionado, permitiendo que los alumnos los entiendan adecuadamente a través de las imágenes y los contextos presentados. Además, los **problemas de dicción o la mala calidad del sonido** también representan una barrera. Es importante que los profesores preparen actividades que ofrezcan información sobre el contenido y proporcionen transcripciones de los diálogos con anticipación para mitigar estos problemas. Por último, los alumnos pueden afrontar **dificultades con aspectos propios del lenguaje audiovisual** debido a varios factores. En estos casos, es esencial que los profesores guíen a los estudiantes hacia los aspectos clave que facilitan la comprensión del material audiovisual.

Estas recomendaciones son cruciales para anticiparse y mitigar los obstáculos en el aprendizaje, asegurando una experiencia educativa más fluida y efectiva. Por otro lado, para medir el grado de dificultad de una película, Amenós (1999) propone utilizar un cuestionario compuesto por 25 preguntas cerradas. Según este método, cuanto menor sea el número de respuestas negativas obtenidas, más adecuado será el material cinematográfico para los estudiantes.

Escala 16

Cuestionario de dificultad de películas para uso didáctico

Historia, estructura y trama
• ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos? • Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el espectador? • Si se trata de un filme completo, ¿se encadenan las secuencias de forma lógica y coherente? Si se trata de una secuencia, ¿se encadenan sus partes (acciones, temas de conversación...) de forma lógica y coherente? • ¿Es la historia (o situación) que se presenta accesible a personas sin conocimientos especializados? • ¿Corresponde la historia que se cuenta (o la situación que se describe) a algún modelo que el aprendiente pueda reconocer (por ejemplo, por haber visto otras películas parecidas, haber leído o escuchado relatos, etc.)? • ¿Podrían tener lugar en el entorno sociocultural del aprendiente situaciones semejantes a las descritas en el filme (o en la secuencia)?
Personajes

• ¿Están descritos los personajes de manera clara? • ¿Son comprensibles los personajes para un espectador de otra cultura, sin conocimientos especiales del mundo hispano? • ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el espectador tiene en los distintos momentos?
Tipo(s) de lengua utilizado(s)
• ¿Predominan en el filme (o en la secuencia) las conversaciones entre pocos personajes (no más de dos o tres a la vez)? • Normalmente, en las conversaciones, ¿habla sólo un personaje a la vez? • ¿Tienen todos los personajes (más o menos) el mismo acento? • ¿Hablan los personajes sin emplear alguna jerga o dialecto especial que pudiera ser difícil de entender por hablantes nativos de otras procedencias? • ¿Es clara la pronunciación de los personajes al hablar? • ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones? • ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados (que requieran una información o unos conocimientos)?
Integración de palabra, sonido e imagen
• Las imágenes de la película o secuencia, ¿ayudan a entender lo que pasa? • Si se trata de un filme completo, ¿abundan las secuencias sin (o casi sin) palabras? Si se trata de una secuencia, ¿se construye esta sin (o casi sin) palabras? • ¿Puede el espectador hacerse una idea aproximada de lo que pasa en la película (o en la secuencia) sin comprender las conversaciones?
Soporte material
• ¿Tiene la película (o la secuencia) subtítulos? • ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión? • ¿Puede el espectador volver atrás para ver de nuevo una parte (o la totalidad)? • ¿El aparato o equipo que va a usarse para pasar la película tiene buena calidad de sonido? • ¿La acústica de la sala es buena? • ¿Dispone el espectador de auriculares, si quiere utilizarlos?

Fuente: Amenós (1999, pp. 777-779).

Esta herramienta permite a los educadores evaluar de manera objetiva si una película es apropiada para su audiencia, facilitando la selección de contenido que mejor se ajuste a las necesidades y capacidades del alumnado.

Por su parte, Santos Asensi, Martín Fernández y Vidal (2008) subrayan que la adecuación de una película a un grupo específico de alumnos depende de varios factores esenciales. Primero, es imprescindible que la película despierte y mantenga el interés

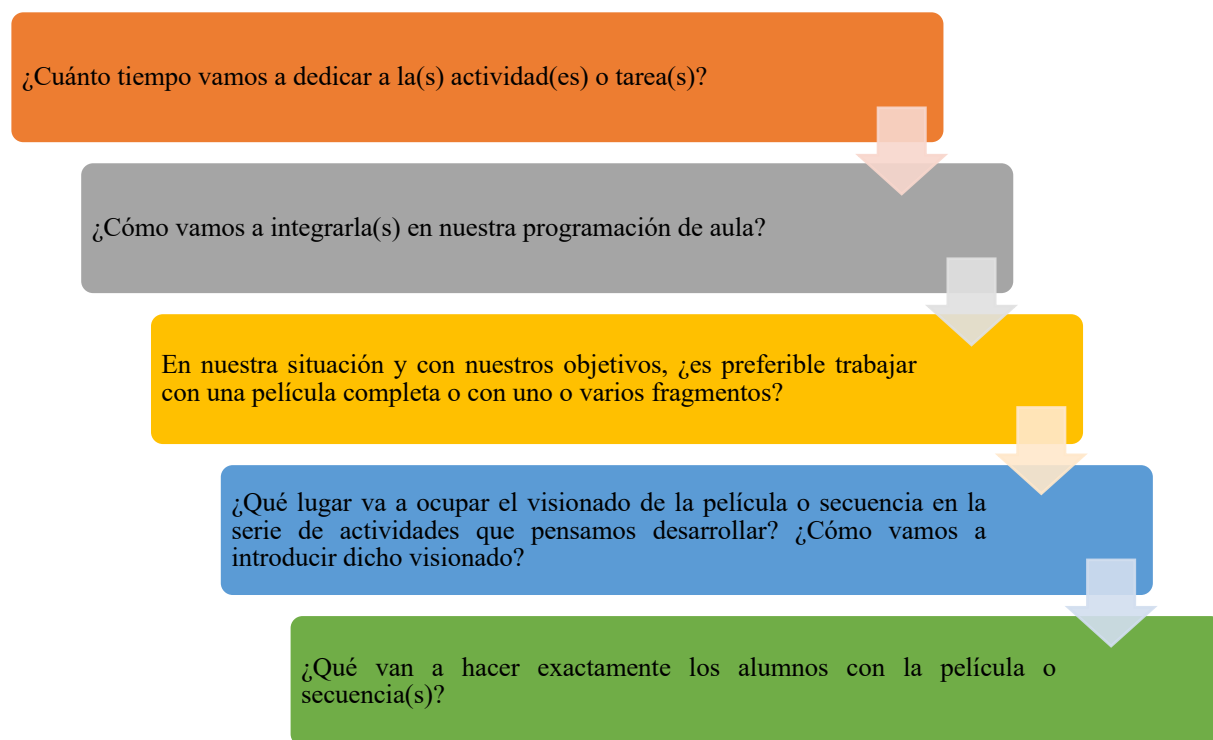
de los estudiantes, lo cual se logra incluyendo temas populares entre los jóvenes, personajes de su edad y un lenguaje cercano al de ellos. Además, la película debe corresponder al nivel real de competencia lingüística, comunicativa y cultural de los alumnos. La trama debe ser sencilla y fácil de seguir, con personajes claros y sin grandes saltos temporales que puedan generar confusiones. Las ideas y temas presentados deben ser sencillos y familiares, y los temas culturalmente sensibles deben tratarse con delicadeza o evitarse si su manejo es complicado y problemático, a pesar de su valor didáctico. El lenguaje utilizado en la película debe ser adecuado para el público objetivo, y la integración de palabras, sonidos e imágenes debe ser coherente y efectiva para facilitar la comprensión. Finalmente, una mayor interactividad en la película es preferible, ya que facilita el aprendizaje mediante opciones como el cambio de idioma, el uso de subtítulos, y la posibilidad de verla con o sin sonido, entre otros.

4.1.5. Tipología de actividades

Después de llevarse a cabo la selección de las películas, se necesita diseñar una secuencia de actividades para alcanzar los objetivos de la enseñanza. Para ello, Amenós (1999) formula una serie de preguntas que los educadores pueden hacerse para asegurar la eficacia de las actividades propuestas.

Figura 13

Preguntas clave para profesores antes de planificar actividades basada en películas



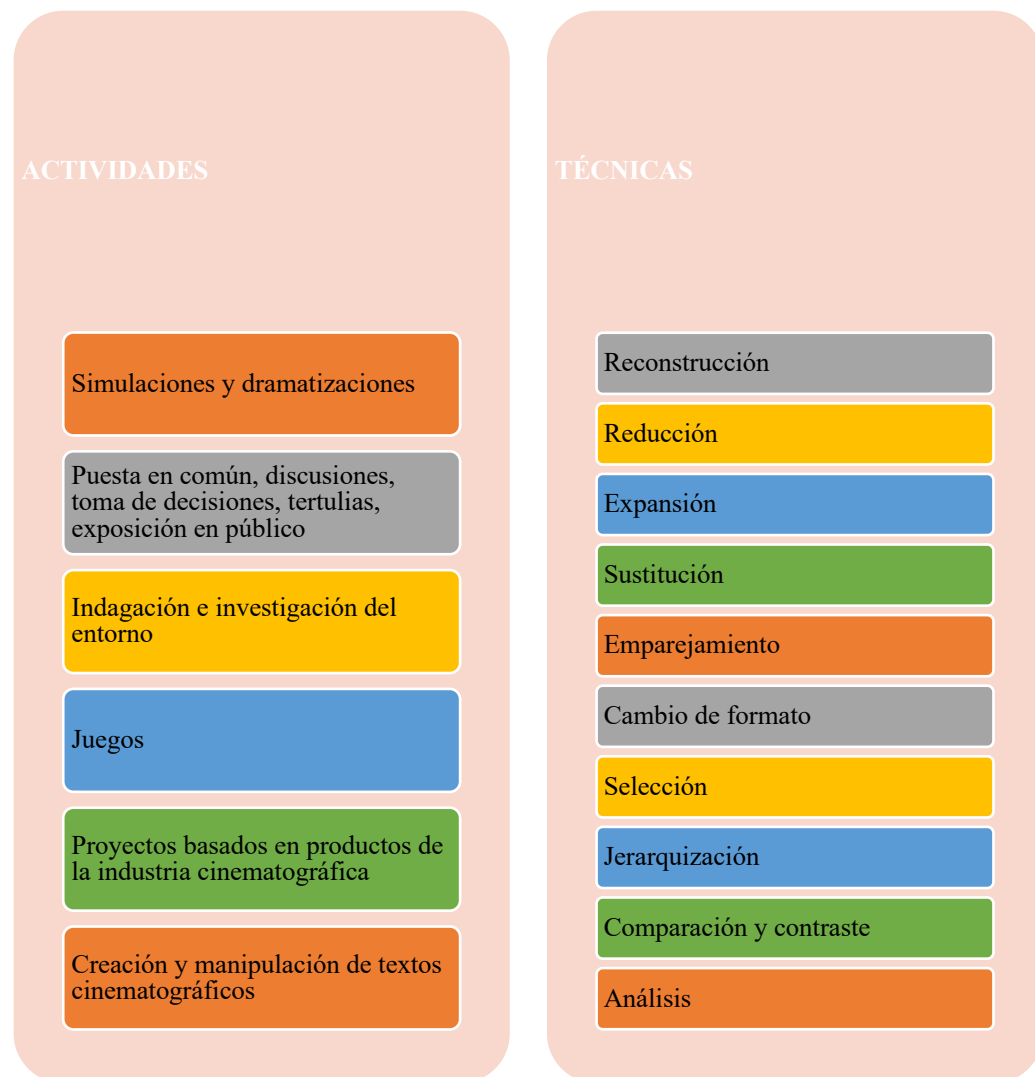
Fuente: Amenós (1999, p. 779).

La reflexión sobre estas preguntas puede garantizar que las actividades no solo sean relevantes y estimulantes para los alumnos, sino también estén alineadas con los objetivos de aprendizaje y las necesidades educativas del grupo. Este enfoque metódico y reflexivo es indispensable para maximizar el impacto educativo del cine en el aula, transformando la experiencia de visualización en una oportunidad rica y profunda para el aprendizaje lingüístico y cultural.

Según Santos Asensi, Martín Fernández y Vidal (2008), aunque la tipología de las actividades basadas en las películas es variada y rica, los profesores deben seleccionar las más adecuadas a sus circunstancias docentes, dado que “no todas ellas son factibles en todos los contextos, con todos los alumnos ni en todos los niveles” (p. 8). Para el desarrollo de una implementación del enfoque comunicativo a largo plazo, el autor destaca una amplia gama de actividades que fomentan el intercambio comunicativo, así como diversas técnicas de manipulación textual que potencian el diseño de actividades.

Figura 14

Actividades y técnicas comunicativas para utilizar el cine en la enseñanza de lenguas extranjeras



Fuente: Elaboración propia basada en Santos Asensi, Martín Fernández y Vidal (2008).

La elección minuciosa de actividades y técnicas, como se ilustra en la Figura 14, prepara el terreno para que los educadores diseñen tareas que faciliten la comprensión y asimilación del contenido cinematográfico en todas las etapas del visionado. Crespo (2012) subraya la importancia de que estas tareas actúen como puentes que guíen a los estudiantes antes, durante y después de la visualización de la película. Para efectuar esto de manera eficaz, es esencial que los profesores establezcan objetivos claros para cada fase del visionado y seleccionen tareas específicas que permitan alcanzar estos objetivos. Este proceso no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también asegura que los alumnos puedan integrar los elementos lingüísticos y culturales

presentados en las películas, facilitando un aprendizaje más profundo, contextualizado e integral.

Además, Crespo (2012) propone una estructura detallada para este propósito, especificando las tareas adecuadas que deben ser implementadas en cada etapa del visionado para optimizar los resultados de aprendizaje.

Tabla 42

Actividades antes del visionado propuestas por Crespo (2012)

Actividades antes del visionado (actividades previsionadas)	
Objetivo 1	Detectar el grado de interés de los alumnos y motivarlos.
Tareas resolutivas	Presentar y comentar elementos como el título, el cartel, los fotogramas, los actores, los directores, el tráiler o los storyboards, etc., para despertar la curiosidad, situar y contextualizar el contenido, y crear expectativas.
Objetivo 2	Familiarizar al estudiante con la película.
Tareas resolutivas	Introducir materiales complementarios tales como comentarios y datos sobre la película, sus actores y directores.
Objetivo 3	Activar las referencias socioculturales relacionadas con la película.
Tareas resolutivas	Identificar y proporcionar información sobre referencias históricas, sociales o culturales desconocidas para los alumnos, utilizando estímulos visuales, cuestionarios o preguntas concretas, directas y simples.
Objetivo 4	Proporcionar apoyos lingüísticos.
Tareas resolutivas	Introducir o revisar el vocabulario y expresiones de la película que pueden dificultar la comprensión, presentando nuevas formas lingüísticas o repasando las ya conocidas en un contexto relevante.
Objetivo 5	Presentar los objetivos y las tareas del alumno.
Tareas resolutivas	Dar a los alumnos instrucciones claras para aclarar las tareas a realizar y modificar la percepción de algunos estudiantes que puedan considerar el visionado de la película como una actividad meramente lúdica y no educativa.

Fuente: Elaboración propia basada en Crespo (2012).

Tabla 43*Actividades durante el visionado propuestas por Crespo (2012)*

Actividades durante el visionado	
Objetivo	Mantener activo al estudiante y centrar su atención en el contenido.
Técnicas de explotación y tareas resolutivas	1) Identificación de elementos: identificar secuencias, situaciones o personajes a través de descripciones proporcionadas por el profesor. 2) Análisis de lenguaje: tomar notas de expresiones coloquiales, uso de muletillas, y elaborar listas de palabras o mapas semánticos relacionados con el tema de la película. 3) Relación de diálogos y escenas: vincular diálogos dados por el profesor con las escenas correspondientes en la película. 4) Doblaje de escenas: doblar escenas para practicar la expresión oral. 5) Completamiento de fichas: llenar fichas con información sobre los personajes, la trama, etc. 6) Contraste de información: comparar lo observado en pantalla con un resumen de una escena, identificando información falsa. 7) Toma de notas: registrar eventos clave para elaborar una redacción o exposición posterior. 8) Análisis de escenas congeladas: extraer información de una escena pausada. 9) Ordenamiento de resúmenes: organizar partes de un resumen de escena o fragmento de película. 10) Narración a compañeros: narrar escenas o fragmentos a otros estudiantes que no han visto la película. 11) Reconstrucción a partir del audio: reconstruir la acción de una escena basándose solo en el audio, sin imágenes. 12) Lista de objetos: elaborar listas de objetos que aparecen en una secuencia. 13) Relleno de vacíos informativos: completar información que falta en transcripciones de escenas. 14) Invención de diálogos: crear posibles diálogos para escenas específicas. 15) Escrito de guiones: redactar el guion de una escena. 16) Comparación de escenas: analizar diferencias y similitudes entre varias escenas. 17) Comparación de información auditiva y visual: contrastar lo que se escucha con lo que se ve.

Fuente: Elaboración propia basada en Crespo (2012).

Tabla 44*Actividades después del visionado propuestas por Crespo (2012)*

Actividades después del visionado (Actividades postvisionadas)	
Objetivo	Fortalecer las destrezas orales y escritas de los alumnos.
Tareas resolutivas	1) Evaluación de la comprensión: utilizar preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple para evaluar la comprensión de la película. 2) Elaboración de resúmenes: redactar resúmenes de escenas específicas o de la película. 3) Dramatización: realizar dramatizaciones o simulaciones de escenas o fragmentos seleccionados. 4) Completamiento de información: llenar los vacíos de información en textos relacionados con la película. 5) Crítica escrita: redactar una crítica personal de la película. 6) Escritura creativa: imaginar y escribir un final alternativo o una posible continuación de la película. 7) Debates: organizar discusiones y debates sobre el contenido, temas, personajes, y el contexto de la película. 8) Invención de historias: crear una historia completa, en caso de haber visto solo el final de la película. 9) Análisis de críticas: leer, evaluar y discutir críticas existentes, considerando diferentes perspectivas. 10) Investigación sobre la película: buscar y presentar información sobre reconocimientos (premios, éxitos) y anécdotas del rodaje. 11) Comparación con obras literarias: en caso de adaptaciones, comparar la película con la obra literaria original. 12) Análisis cultural: comparar y analizar aspectos culturales desde un enfoque intercultural y no valorativo. 13) Entrevistas simuladas: realizar entrevistas ficticias a personajes o actores de la película. 14) Creación de tráileres: diseñar un tráiler para la película. 15) Proyectos artísticos: crear murales, carteles o collages sobre la película. 16) Lectura complementaria: leer y discutir textos que aborden los temas tratados en la película.

Fuente: Elaboración propia basada en Crespo (2012).

Su enfoque detallado asegura que cada fase del proceso (antes, durante y después del visionado) sea aprovechada al máximo para enriquecer la experiencia educativa del estudiante. Esto no solo mejora la comprensión y retención del contenido, sino también fomenta su participación más profunda y reflexiva, aspectos cruciales para el desarrollo de competencias comunicativas efectivas en una nueva lengua extranjera.

Por su parte, Toro (2009) detalla un enfoque multifacético que permite explotar diversas dimensiones del audiovisual para enriquecer el aprendizaje del alumnado. Esto abarca desde la utilización conjunta de imagen y sonido, que ofrece una contextualización realista y directa del lenguaje, hasta estrategias que involucran solamente uno de estos elementos o ninguno, para fomentar habilidades específicas y profundizar en la comprensión lingüística y cultural.

- 1) **Imagen y sonido juntos:** esta modalidad proporciona a los estudiantes un contexto rico y auténtico para el aprendizaje lingüístico. Se recomiendan actividades específicas que buscan mejorar las competencias comunicativas del alumnado, aprovechando la riqueza contextual que ofrece la combinación de estos dos elementos.
- 2) **Imagen sola:** en esta modalidad, el foco se coloca en el lenguaje no verbal y en los elementos culturales visuales. Se propone el doblaje como actividad principal, donde los alumnos reinterpretan o crean diálogos basados en la interpretación de las imágenes. Esto no solo estimula el interés, sino también afina la atención a los detalles culturales y contextuales sin la influencia del audio.
- 3) **Sonido solo:** esta técnica se divide en varias estrategias:
 - Sonido e imagen juntas, luego sonido solo: se busca reducir la dependencia de los estudiantes del contexto visual.
 - Sonido solo primero, luego acompañado de imagen: los estudiantes intentan comprender el contenido auditivo sin apoyo visual, lo que fomenta habilidades de predicción y producción oral. Esta técnica no se recomienda para niveles más bajos debido a su complejidad.
 - Sonido solo, luego imagen sola: después de escuchar el audio, los estudiantes describen la acción, cambian o reproducen diálogos basados exclusivamente en interpretaciones visuales, lo que fomenta

su producción oral. Al igual que la estrategia anterior, esta también es más apropiada para cursos avanzados.

- 4) **Ni sonido ni imagen:** En este enfoque, se trabaja con elementos paratextuales como comentarios previos o posteriores al visionado de la película. Las actividades pueden incluir discusiones grupales, redacción de ensayos, etc. que permiten a los estudiantes explorar temas, personajes y contextos de manera más reflexiva.

Tras discutir las variadas modalidades en que el cine puede ser empleado en el aula de lenguas, y considerando las oportunidades únicas que cada una ofrece para el desarrollo de competencias lingüísticas específicas, es imprescindible la aplicación práctica de estos conceptos. Bustos (1997) proporciona un marco de trabajo práctico y sistemático que se alinea con estas estrategias audiovisuales, desde la perspectiva de fortalecer diferentes destrezas lingüísticas en los estudiantes.

- 1) **Prácticas de detección:** este tipo de actividades se centra en la observación lingüística y la identificación de elementos específicos sin la necesidad de una comprensión verbal profunda. Se suelen ofrecer sin sonido, poniendo a prueba el conocimiento de los estudiantes en determinados dominios a través de la observación de las imágenes.
- 2) **Prácticas de comprensión:** están divididas en la interpretación de elementos no verbales y verbales. Estas prácticas pueden requerir que los estudiantes interpreten un mensaje a partir de componentes no verbales o que comprendan y analicen información a través de lo que se escucha, mejorando tanto la comprensión auditiva como la capacidad de análisis.
- 3) **Prácticas de expresión:** orientadas a fomentar la producción lingüística de los estudiantes. Estas actividades pueden incluir la predicción de eventos en vídeos parcialmente presentados, dramatizaciones basadas en escenarios mostrados, y conversaciones generadas a partir de temas introducidos en los vídeos. Estas actividades permiten a los estudiantes mejorar su fluidez

verbal, explorando de manera más creativa y aplicada el uso de la lengua meta.

Todas estas contribuciones subrayan que el uso de películas en el aula requiere una planificación y una ejecución cuidadosas. Los profesores deben prepararse adecuadamente antes de la implementación, dirigir activamente las tareas durante el visionado, y gestionar el seguimiento y la discusión posterior para maximizar el aprendizaje. Este enfoque práctico y multidimensional demuestra que el cine no es solo una herramienta didáctica pasiva, sino también un medio poderoso para activar y profundizar el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto educativo.

4.2. EL CINE DE PEDRO ALMODÓVAR

En este capítulo, se iniciará con una breve presentación de la filmografía de Pedro Almodóvar, destacando los títulos más significativos y las fases de su carrera cinematográfica. A continuación, se identificarán las características distintivas de sus obras, examinando elementos como los personajes, los temas, las técnicas visuales empleadas, entre otros. Posteriormente, se analizará cómo se representa la cultura española en sus películas, explorando cómo Almodóvar teje elementos socioculturales específicos de España en sus narraciones. Este análisis busca proporcionar una comprensión profunda de cómo las películas de este director pueden ser utilizadas como una herramienta efectiva para enseñar aspectos comunicativos y culturales de España en el aula de ELE.

4.2.1. Panorama de la filmografía de Pedro Almodóvar

Cuando se trata de incorporar películas hispánicas en el aula de ELE, las obras de Pedro Almodóvar son una elección frecuente, no solo debido a su renombrado estatus internacional con premios y galardones como el Oscar, el Globo de Oro, el Goya y el Festival de Cannes, sino también por el uso auténtico y vibrante del idioma español en sus películas. Además, sus obras están llenas de elementos sociales y culturales que son profundamente españoles y exploran una amplia gama de temas universales como

el amor, la religión, la muerte y la dinámica familiar. Su enriquecido tejido narrativo no solo puede mejorar la competencia lingüística de los estudiantes, sino también les proporciona una ventana hacia las complejidades de la sociedad española y sus diversas expresiones culturales, permitiéndoles explorar y discutir estos temas en un contexto que promueve la reflexión crítica y el aprendizaje de la lengua y la cultura meta.

Desde los años ochenta hasta la actualidad, el director manchego ha presentado personajes de diversas clases sociales y configuraciones, que son ideales para generar discusiones en el aula de español (Monterubbianesi, 2011; Brodalka, 2017). Sus películas, conocidas por su humor y colorido, cuentan con personajes interesantes y originales que capturan la atención de los estudiantes y despiertan su curiosidad por la lengua y la cultura españolas (Brodalka, 2017). Sin embargo, es importante destacar que muchos de sus protagonistas pertenecen a grupos marginales y emplean un lenguaje coloquial e incluso vulgar, lo que puede dificultar la comprensión y potencialmente ofender a algunos estudiantes. Por ello, es esencial contextualizar estas representaciones en las clases, señalando que dichos personajes no representan a la totalidad de los españoles (López, 2012).

A pesar de que ciertos temas en sus obras puedan considerarse tabú en culturas como la china y provocar incomodidad entre algunos estudiantes sinohablantes, sus películas son indudablemente beneficiosas en el aula de español como herramientas didácticas para abordar aspectos socioculturales y pragmáticos.

Sus películas pueden categorizarse en cuatro etapas distintas. La primera, conocida como la **etapa experimental** (1980-1984), se caracteriza por ser un retrato esperpéntico de la España posfranquista. Durante este período, aunque sus obras pueden carecer de refinamiento técnico y presentan una narrativa tosca, exhiben un marcado carácter punk y surrealista. En estos años, Almodóvar destaca por sus cuentos sobre los personajes perseguidos y marginales tales como mujeres, gays, transexuales, travestis y drogadictos, que vivieron bajo la sombra de la dictadura. Las protagonistas femeninas en sus películas de esta época suelen ser personajes de psicología compleja y carácter fuerte, aunque sus historias frecuentemente giran en torno al amor y al sentimentalismo.

En contraste, los protagonistas masculinos suelen ser figuras autoritarias y opresivas, elementos detonantes de los conflictos que las mujeres deben resolver (González, 2021; Martínez, s. f.). Obras representativas de esta etapa incluyen *Pepi, Lucy Bom y otras chicas del montón* (1980), *Laberinto de pasiones* (1982), *Entre tinieblas* (1983), *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!* (1984).

La segunda etapa se trata de la **etapa de perfeccionamiento formal** (1986-1993), la cual marca un período en el que el director manchego perfeccionó significativamente sus habilidades tanto en la dirección de escena como en la dirección actuarial, consolidándose como un autor profesional y reconocible a nivel internacional. Durante estos años, Almodóvar dirigió películas que no solo refinaron su estilo, sino también solidificaron su fama global. Obras destacadas de este período incluyen *Matador* (1986), *La ley del Deseo* (1987), *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988), *¡Átame!* (1990), *Tacones Lejanos* (1991) y *Kika* (1993). Es importante destacar que, en *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, Almodóvar explora la estética kitsch llevándola al extremo, logrando un gran éxito comercial y crítico. Esta película no solo ganó el premio Goya a la mejor película, sino que también fue nominada para el premio Óscar (González, 2021; Martínez, s. f.).

La siguiente es la **etapa social** (1994-2003), que se caracteriza por un estilo más maduro y clásico, aunque pierde parte del carácter personal que definía sus obras anteriores. Durante este período, con el estreno de *Todo sobre mi madre* en 1999, la carrera del director alcanzó nuevos niveles de reconocimiento internacional, ya que la película no solo ganó el premio Óscar a la mejor película extranjera y el premio Goya a la mejor película, sino también el premio Globo de Oro a la mejor película en lengua no inglesa. Este éxito fue seguido por *Hable con ella* (2002), que también obtuvo grandes logros, incluyendo el Óscar al mejor guion original y el Globo de Oro a la mejor película en lengua no inglesa. Otras películas notables de esta época abarcan *La flor de mi secreto* (1995), *Carne Trémula* (1997) y *La Mala Educación* (2004) (González, 2021; Martínez, s. f.).

Por último, en la **etapa introspectiva** que comienza en 2005, Almodóvar profundiza en la exploración de la psique humana y revisita temas que había abordado en trabajos anteriores, pero con un enfoque emocional más minucioso. Entre las obras más destacadas de este período se encuentran *Volver* (2006), que explora la reconciliación femenina; *Los abrazos rotos* (2009), una compleja trama sobre amor y traición; *La piel que habito* (2011), un thriller psicológico que desafía los límites de la identidad y la venganza; *Los amantes pasajeros* (2013), una comedia ligera que contrasta con sus trabajos más graves; *Julieta* (2016), una tragedia que narra el dolor y el arrepentimiento de una madre tras la desaparición de su hija; *Dolor y Gloria* (2019), una reflexión semiautobiográfica sobre el proceso creativo y los dolores físicos y emocionales del envejecimiento; *Madres Paralelas* (2021), un largometraje dramático que aborda la maternidad y los secretos familiares; y *La habitación de al lado* (2024), una drama que vuelve a explorar la muerte y la amistad entre mujeres (Martínez, s. f.; Sisí Sánchez, 2024).

4.2.2. Características del cine de Pedro Almodóvar: estilo almodovariano

Las películas de Pedro Almodóvar se caracterizan generalmente por una fusión única de melodrama y comedia, donde la cultura popular tradicional española y las últimas tendencias se entrelazan de manera vibrante. Utilizando un lenguaje a menudo vulgar, un agudo sentido del humor y elementos surrealistas, el director manchego ofrece a los espectadores una visión distintiva de la “España Cañí”, mostrando una cara de España que combina lo tradicional con lo moderno en formas inesperadas. A continuación, se detallan algunos rasgos específicos que definen su estilo cinematográfico (Crespo, 2012; Rodríguez, 2016; González, 2021; Martínez, s. f.):

- 1) **Protagonistas marginados:** Almodóvar frecuentemente retrata a personajes marginales de la sociedad, como prostitutas, homosexuales, transexuales, travestis, drogadictos, amas de casa desesperadas y monjas embarazadas, quienes son a menudo despreciados y olvidados.

- 2) **Personajes femeninos fuertes:** las heroínas en sus películas desafían el estereotipo de la diva tradicional. Las mujeres en sus películas son valientes, fuertes, solidarias y siempre en búsqueda de algo más, reflejando la influencia de la percepción que Almodóvar tiene de su madre.
- 3) **Drogas como metáfora:** en sus obras, el uso frecuente de sustancias alucinógenas simboliza las relaciones tóxicas.
- 4) **Crítica a la Religión:** la religión, especialmente la Iglesia Católica, es a menudo criticada en sus películas, particularmente en el contexto de los abusos sexuales.
- 5) **Temática de realidad española:** sus historias se desarrollan en un contexto español que incluye temas como la violación, la homosexualidad, el amor, el sexo y la pornografía, situados principalmente en Madrid, donde las mujeres a menudo son retratadas como víctimas de amores destructivos y familias convencionales.
- 6) **Uso de colores ácidos:** el director utiliza de manera intensiva colores ácidos y primarios, especialmente el rojo, que es distintivo de su estilo, evocando pasión, sangre y fuego.
- 7) **Elementos kitsch:** sus películas se reconocen por su mezcla de elementos kitsch, incluyendo decoraciones cursis, tapizados de leopardo e imágenes religiosas, etc., contribuyendo a su estética inconfundible.
- 8) **Música melodramática:** la banda sonora de sus películas a menudo incluye tangos, boleros y coplas que complementan y profundizan la trama, transmitiendo la tristeza y el drama de los personajes.
- 9) **Humor en la tragedia:** a pesar de los temas polémicos y trágicos, Almodóvar aborda las narrativas con un tono humorístico. Utiliza técnicas como el esperpento, el sarcasmo y la ironía para crear un humor verbal que, aunque a veces negro y amargo, es generalmente sutil y capaz de provocar tanto risas como carcajadas.

Por eso, la obra cinematográfica de Pedro Almodóvar, con su rica gama de temas socioculturales profundamente arraigados en la sociedad española contemporánea, constituye un recurso didáctico excepcional para la enseñanza del español como lengua extranjera. Sus películas no solo capturan la esencia de una España en constante transformación, sino que también ofrecen un espacio fértil para la exploración de temas universales de amor, familia, empoderamiento femenino, violencia, entre otros. Al integrar sus películas en el aula, los profesores pueden aprovechar su colorido estilo visual, personajes complejos y tramas envolventes para fomentar un aprendizaje lingüístico y cultural profundo. Los estudiantes no solo se exponen a formas auténticas del español, sino también tienen la oportunidad de discutir y analizar diversas realidades socioculturales presentadas en sus obras, facilitando el desarrollo de sus competencias comunicativa e intercultural.

4.2.3. La cultura española en las películas de Pedro Almodóvar

El cine de Pedro Almodóvar ofrece una rica muestra de la diversidad cultural de España, abordando tanto la vida rural como la urbana y cuestionando la influencia de la iglesia y las convenciones culturales tradicionales. Según Crespo (2012), el director se enfoca inicialmente en la **cultura rural**, especialmente la de la Mancha, su región de origen. Esta área es retratada como un lugar marcado por la pobreza, el atraso social, el subdesarrollo y la emigración forzada (García de León y Maldonado, 1989). Un ejemplo cinematográfico de esta representación es la película *Volver* (2006), donde Almodóvar pinta un retrato hiperrealista de las zonas rurales de España. A través de esta obra, los alumnos pueden visualizar una típica aldea española con sus calles estrechas, casas blancas adornadas con rejas en las ventanas, sillas de enea, camas de metal simple y de madera de pino, maceteros coloridos, mesas de cocina de pino, manteles de plástico y una gastronomía local auténtica (Brodalka, 2017).

Por otro lado, Almodóvar también explora la **cultura urbana**, con Madrid como el escenario principal, donde muchos de sus personajes, a menudo marginados que han migrado del campo a la ciudad, luchan por adaptarse a la vida urbana mientras afrontan

la presión social y la nostalgia por sus orígenes (Crespo, 2012). Este contraste entre la vida rural y urbana proporciona una plataforma discursiva para debatir sobre la vida en las ciudades grandes y pequeñas en distintos países.

En términos de crítica cultural, Almodóvar presenta una visión cuestionadora de la religión, criticando directa e indirectamente la **cultura religiosa**, viendo la iglesia como una institución marcada por la hipocresía y la falsedad. En *La mala educación* (2004), por ejemplo, dos chicos homosexuales van al cine, un refugio lejos del mundo religioso de la época de Franco donde pueden empoderarse. Parece irónico que una institución religiosa, que debe ser un santuario, se asocie con la opresión y corrupción mientras que el cine, un lugar laico, se convierte en un cobijo (ibíd.)

Además, Almodóvar reinventa y desafía los estereotipos culturales nacionales, como en la película *Hable con ella* (2002), donde la figura tradicional del torero es reinterpretada mediante la introducción de un personaje femenino en este papel, rompiendo con los moldes de género y las expectativas culturales.

Con una habilidad singular para transformar lo cotidiano en arte cinematográfico, Almodóvar utiliza el cine como un espejo que no solo refleja, sino que también cuestiona y redefine la identidad cultural española. Esto convierte sus obras en un recurso didáctico invaluable para que los estudiantes se acerquen a la cultura y sociedad españolas y desarrollen profundamente su competencia intercultural, porque cada película suya es un acontecimiento cultural (Moral, 2016) y consiste en “puntos de referencia de la cultura y la sociedad españolas, además de proporcionarnos muestras de lengua reales muy interesantes para nuestras clases” (Crespo, 2012, p. 116).

4.3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS BASADAS EN LAS PELÍCULAS DE PEDRO ALMODÓVAR

Numerosos investigadores y educadores han desarrollado propuestas didácticas basadas en las películas de Pedro Almodóvar, aprovechando su rica oferta de contenidos lingüísticos, comunicativos y culturales en el aula de ELE. Estas propuestas han demostrado ser efectivas no solo para mejorar la comprensión lingüística de los

estudiantes y sus habilidades comunicativas, sino también para profundizar en su conocimiento de la sociedad española y su pensamiento crítico. A continuación, se exploran algunas de estas metodologías educativas, destacando cómo cada una utiliza específicamente el cine de Almodóvar para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

En su tesis doctoral, Ruiz (1995) analiza el uso de *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988) en el aula de ELE para enriquecer la comprensión lingüística y mejorar la competencia pragmática de los estudiantes. Un ejemplo destacado se encuentra en una escena de monólogo donde la protagonista menciona: “... me mudé a este ático con Iván”. A pesar de que los alumnos pueden desconocer inicialmente el significado de “ático”, la estructura de la frase les permite inferir que se refiere a un tipo de vivienda, ya que sigue a la frase verbal “mudarse a”. Este tipo de inferencia fomenta la comprensión contextual (competencia semántica) y el aprendizaje del vocabulario (competencia léxica).

Además, Ruiz emplea una conversación telefónica de Pepa con su jefe, que comienza con “lo siento”, para enseñar la pragmática. A partir de esta expresión, los estudiantes pueden anticipar que Pepa procederá a presentar excusas, pedir disculpas y justificarse ante su interlocutor, lo que ilustra cómo los prefacios conversacionales pueden indicar la dirección de una interacción.

El segundo enfoque de la tesis introduce a los estudiantes en situaciones comunicativas contextualizadas, como una boda católica, una visita a la farmacia o el despacho de una abogada, mostrando cómo pueden desarrollarse las conversaciones en esos contextos específicos. Este método ayuda al alumnado a entender y practicar el español en escenarios de la vida real.

En tercer lugar, Ruiz destaca la importancia del lenguaje no verbal, como los gestos y las expresiones faciales típicos de España, reforzando la enseñanza del español como lengua extranjera a través de la integración de elementos culturales que trascienden el simple uso del idioma hablado.

Vílchez (2006) presenta una propuesta didáctica innovadora que incorpora fragmentos de tres películas españolas, incluyendo *Hable con ella* (2002), para trabajar con aspectos pragmáticos del español. En particular, utiliza una escena en un hospital de esta película para abordar el acto de habla de las peticiones, un componente clave en la comunicación en cualquier idioma. En la escena seleccionada, una enfermera entra en la habitación donde Benigno, el protagonista, se encuentra cuidando a una paciente y le solicita que asuma su turno para que ella pueda ausentarse. Esta interacción proporciona un contexto realista y relevante para analizar cómo se formulan las peticiones en español, destacando elementos como la cortesía, el tono, la elección de palabras y la estructura de la frase, que son esenciales para una comunicación respetuosa y efectiva.

La selección de una escena de la película *Hable con ella* (2002) permite a los alumnos no solo aprender el idioma de forma pragmática, sino también sumergirse en aspectos culturales profundos de España, lo que enriquece su comprensión del idioma dentro de un marco cultural auténtico. Vílchez aprovecha esta y otras escenas para facilitar un aprendizaje interactivo y participativo, donde los estudiantes pueden involucrarse directamente con el material y aplicar lo aprendido en discusiones y actividades prácticas.

Fernández (2008) desarrolla una serie de actividades educativas utilizando la película *La flor de mi secreto* (1995) de Pedro Almodóvar para fomentar una perspectiva intercultural, crítica y comprensiva sobre diversos valores, actitudes y comportamientos presentes en la sociedad española. Este enfoque no solo busca mejorar la comprensión lingüística y cultural de los estudiantes, sino también desarrollar su empatía y su análisis crítico. Estas actividades se distribuyen antes, durante y después del visionado de la película. Antes de ver la película, los alumnos se dividen en grupos y trabajan juntos para construir un posible argumento basado en el cartel de la película. Cada grupo luego presenta su hipótesis ante la clase, fomentando la especulación creativa y la expresión oral. Durante la proyección de la película, los estudiantes se centran en las escenas y su contenido audiovisual. Posteriormente,

analizan el léxico empleado dentro del contexto sociocultural presentado, identificando cómo el lenguaje refleja los valores y la realidad social de los personajes. Esta etapa ayuda a los estudiantes a mejorar su vocabulario y comprensión del español en contextos reales. Tras finalizar la película, se organiza un coloquio en el que los estudiantes intercambian opiniones y discuten sus interpretaciones sobre lo visto. Esta discusión permite a los alumnos articular sus perspectivas y reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre su propia cultura y la española.

Guijarro Ojeda y Ruiz Cecilia (2011) aplican una estrategia innovadora para introducir y discutir la construcción cultural del género en el aula de ELE, utilizando dos películas de Pedro Almodóvar: *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!* (1984) y *La ley del deseo* (1987). Estas películas son seleccionadas por su profunda exploración de los roles de género y las identidades sexuales, temas que Almodóvar maneja con una mezcla única de drama, humor y crítica social. A través del análisis de estas películas, los autores descubren que estas obras permiten a los estudiantes examinar cómo se representan y se negocian los roles de género dentro de la sociedad española contemporánea y cómo estos pueden contrastar o coincidir con sus propios contextos culturales.

En cuanto al contexto sinohablante, Barbazán (2014) implementa una selección de películas españolas, incluyendo *Átame* (1989), *Volver* (2006) y *Los abrazos rotos* (2009) de Pedro Almodóvar, para familiarizar a los alumnos chinos con la cultura española, con un enfoque particular en la representación de las mujeres españolas en el cine. Este enfoque busca no solo exponer a los estudiantes a aspectos culturales significativos a través del cine, sino también desafiar y expandir sus percepciones sobre las mujeres y la sociedad española.

Para evaluar la efectividad de esta metodología, Barbazán utiliza un enfoque reflexivo que incluye la aplicación de preguntas específicas sobre las representaciones de mujeres en estas películas. Estas preguntas se presentan en un texto reflexivo tanto antes como después de la unidad didáctica, permitiendo a los estudiantes comparar y contrastar sus respuestas iniciales con sus percepciones tras ver las películas.

A través de estos ejemplos teóricos y prácticos del uso del cine de Pedro Almodóvar en el aula de lenguas extranjeras, se evidencia su eficiencia y rentabilidad como un instrumento didáctico audiovisual para estudiantes que aprenden lenguas extranjeras. Sin embargo, su aplicación en las aulas de ELE en China es bastante limitada. Esta insuficiente integración restringe las oportunidades de los estudiantes sinohablantes de explorar y comprender no solo la lengua española en su expresión más auténtica, sino también su rica complejidad intercultural. Esta situación destaca la importancia de incorporar actividades basadas en sus películas en las clases de ELE chinas para evaluar si contribuyen al desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural, que son áreas débiles para los estudiantes sinohablantes. Además, evaluar el impacto de estas actividades no solo puede validar su eficacia, sino también proporcionar información valiosa sobre cómo mejorar y adaptar métodos de enseñanza del español que sean pedagógicamente beneficiosos para este grupo de estudiantes.

4.4. PROPUESTA DIDÁCTICA PROPIA BASADA EN EL CINE DE PEDRO ALMODÓVAR: *¿QUÉ HE HECHO YO PARA MERECEER ESTO!!*, *HABLE CON ELLA* Y *VOLVER*

En este capítulo, se expondrá el diseño de un plan de enseñanza adaptado para su implementación en un contexto universitario chino de ELE. El plan está estructurado en tres sesiones, cada una de las cuales se centra en una película de Pedro Almodóvar. La primera sesión se fundamenta en la película *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!* (1984), mientras que las sesiones subsiguientes se basan en *Hable con ella* (2002) y *Volver* (2006), respectivamente. Cada una de estas sesiones comprende múltiples tareas diseñadas para alcanzar objetivos pedagógicos específicos. Teniendo en cuenta los niveles de español del alumnado, sus experiencias interculturales, el carácter interactivo de las sesiones y la limitación temporal de cada sesión, se diseñó una serie de tareas discutidas con el objetivo de potenciar de manera integral la competencia pragmática y la competencia intercultural. No obstante, también se incluyeron varias actividades enfocadas en el desarrollo de las competencias léxica y semántica. Estas actividades se centraron principalmente en el uso de vocabulario y expresiones coloquiales que

generalmente no se encuentran en los libros de texto, permitiendo una inmersión natural y contextualizada en un entorno hispanohablante auténtico.

Inicialmente, las sesiones fueron concebidas para ser impartidas presencialmente. Sin embargo, debido a las restricciones impuestas por la pandemia y a las circunstancias particulares de los estudiantes participantes, la modalidad de enseñanza se trasladó al entorno virtual mediante el software Microsoft Teams. Esta transición obligó a la modificación de varias tareas para su adecuación al contexto de enseñanza-aprendizaje en línea. Además, a lo largo de la implementación, también se realizaron ajustes adicionales basados tanto en la retroalimentación recibida por parte del alumnado como en observaciones participantes del proceso educativo.

De todos modos, se presentarán tanto las tareas originales como sus versiones modificadas para mostrar las adaptaciones realizadas para responder a un entorno de aprendizaje en constante evolución y a las necesidades específicas del alumnado. Esto proporcionará una visión profunda sobre la necesidad de que las intervenciones pedagógicas sean flexibles y capaces de adaptarse dinámicamente a desafíos emergentes y necesidades de los aprendientes.

4.4.1. Sesión 1: *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!*

Además de proporcionar un lenguaje y diálogos vivos en contextos auténticos, esta película, aunque pueda parecer algo antigua por ser de los años ochenta, presenta una temática centrada en la mujer que es especialmente relevante para la sociedad china actual, donde las mujeres están progresivamente reivindicando sus derechos y la igualdad. Los estudiantes participantes, aunque jóvenes, tienen referencias cercanas como las experiencias de vida de sus madres y abuelas, lo cual suscita una resonancia especial con el contenido de la película. Asimismo, en sus propias vidas, también se enfrentan ocasionalmente a situaciones de desigualdad de género, especialmente en el ámbito profesional, lo que estimula su deseo de expresarse y dialogar sobre estos temas. Como sesión inicial, esta conexión fuerte entre las experiencias personales de los estudiantes y los temas tratados en la película puede captar su atención, estimular su

interés y participación, enriqueciendo el aprendizaje y fomentando una reflexión crítica sobre las realidades socioculturales abordadas en el aula.

Tarea 1: Descripción del carácter de los personajes

Objetivos

1. Conocer el léxico relacionado con la descripción del carácter de los personajes.
(Competencia léxica)
2. Inferir el significado de palabras según su contexto. (Competencia semántica)

Tarea 1

En la película, los protagonistas utilizan varios adjetivos para describirse a sí mismos y a otros. Llenad la tabla con el/los adjetivo/s que corresponda/n a cada personaje y explicad su significado con vuestras propias palabras.

	Tacaño/a	Histérico/a	Descarado/a	Antipático/a
	Ordinario/a	Maniático/a	Decente	
PROTAGONISTA	ADJETIVO	SIGNIFICADO		
 Gloria				
 Antonio				
				

Cristal		
		
Juani		
		
La abuela		
Consejos para completar la tarea: Decente: se utiliza durante la disputa entre Gloria y su marido. Histórico/a: aparece en la conversación entre Cristal y el escritor. Antipático/a: se usa en la conversación entre Cristal y el inspector. Descarado/a y Ordinario/a: ambos se mencionan durante la disputa entre Cristal y Juani en la casa de Juani. Maniático/ca: aparece en la conversación entre Gloria y Juani después de llevar a la hija de Juani al colegio.		

Explicación: esta actividad está diseñada para que los estudiantes enriquezcan su léxico relacionado con la descripción de personalidades y caracteres de manera dinámica y contextualizada. A través de la información proporcionada por la película, los adjetivos que los personajes usan para describirse a sí mismos y a otros se presentan en un formato audiovisual que captura el interés de los estudiantes y facilita un aprendizaje más intuitivo y menos mecánico. En lugar de recurrir a métodos tradicionales basados en la memorización de listas bilingües de vocabulario, esta tarea permite a los alumnos observar y analizar el lenguaje en acción, reforzando su capacidad para deducir significados de palabras en contextos reales.

Tarea 2: Acercamiento al lenguaje coloquial

Objetivos

1. Entender el significado de las palabras coloquiales. (Competencia léxica)
2. Deducir el significado de palabras coloquiales según su contexto. (Competencia semántica)

Tarea 2

En la película, se usa mucho el lenguaje coloquial. Escribid el número de la explicación correspondiente a cada palabra en negrita que aparece en los diálogos.

1.	Trabajo
2.	Difícil, complicado
3.	Castigar a alguien, especialmente con azotes o golpes.
4.	Poseer sexualmente a alguien.
5.	Estupendo, muy bueno
6.	Ratero, ladronzuelo
7.	Hombre desaliñado, sucio o descuidado
8.	Algo que es excelente, estupendo.
9.	Riña o disputa ruidosa
10.	Persona amiga de chismes y cuentos
11.	Ser humano de corta edad, en especial el que no ha llegado a la pubertad.
12.	Niño o joven especialmente guapo, agraciado o bien vestido
	ABUELA: ¿Qué tal los deberes? TONY: Cantidad de chungos .
	CRISTAL: Pero esto es un secreto entre tú y yo, ¿eh? TONY: Si hay movida, no quiero saber nada. Soy un chinorri . CRISTAL: Oh, sí, chinorri. No tienes tú años de calle. TONY: No tanto, 14.
	CRISTAL: Toma, Y si quieres alguna otra cosa, no tiene más que pedírmelo. Mejor que empieces con la tía Cristal que con cualquiera pelandusca (prostituta). TONY: Gracias, pero no me vas. CRISTAL: Ah, ¿no? TONY: No, pero intenta tirarte a mi hermano.
	CRISTAL: ¿Qué te parece? MIGUEL: Estás chachi .
	ABUELA: Ah, sí, es verdad. Tanta seguridad no sé para qué. CAJERO: Los choris no descansan.
	TONY: Joder, qué vicio tienes con peinarme, abuela. ABUELA: Sí, es que, si no lo hago pareces un Adán .
	TONY: Podríamos montar un rancho en el pueblo. ABUELA: Dabuti , tío.
	GLORIA: ¿Qué pasa? CRISTAL: Pues ya ves, que Juani está zurrando a Vanessa.
	CRISTAL: No sé para qué tiene una niña si no le puede dar un poco de cariño. JUANI: Y tú por qué no te metes la lengua en el culo. GLORIA: Ay, me vais a perdonar, pero no estoy aquí para broncas , ¿sí?, que bastante tengo con lo que tengo.
	CRISTAL: ¡ Cotillas , cotillas!
	CRISTAL: Anda, ven aquí, pimpollo , a ver qué tal tienes el cuerpo.

GLORIA: ¿Irás a la escuela en el pueblo?
TONY: No, buscaré un **curro** en el campo.

Explicación: al igual que la tarea anterior, esta actividad también fomenta la competencia léxica y semántica de los estudiantes. En esta ocasión, se enfoca en la comprensión de palabras coloquiales presentes en la película. Esta tarea permite a los estudiantes familiarizarse con el significado y la aplicación del lenguaje coloquial en situaciones cotidianas, ofreciéndoles la oportunidad de interactuar con una variante del español que difiere del registro formal que suelen encontrar en los libros de texto y en el aula tradicional.

Tarea 3: Reemplazo de expresiones por sinónimos

Objetivos

1. Comprender el significado de palabras y expresiones desconocidas. (Competencia léxica)
2. Inferir el significado de las palabras y expresiones subrayadas según su contexto. (Competencia semántica)

Tarea 3

Reemplazad las palabras y expresiones subrayadas por sinónimos sin cambiar el significado de la frase.

ESCENA 1



Bueno, la verdad es que estuvimos liados.

ESCENA 2

- Pero esto es un secreto entre tú y yo, ¿eh?
- Si hay alguna movida, no quiero saber nada.

 Si hay movida, no quiero saber nada, soy un "chinorn".	
ESCENA 3	
 Esto de ser analfabeta es una <u>cruz</u>. ¿Tú sabes escribir, Cristal?	Esto de ser analfabeta es una <u>cruz</u>.
ESCENA 4	
 Está todo <u>manga por hombro</u>. Mi mujer y yo nos dedicamos a la literatura.	Está todo <u>manga por hombro</u>.
ESCENA 5	
 ¿A la escuela otra vez? Pero si sabes más que Lepe.	¿A la escuela otra vez? Pero si <u>sabes más que Lepe</u>.
ESCENA 6	
 Hay otros modos de desahogarse más normales.	- Pero, ¿qué hace? - Me desahogo. - Hay otros modos de <u>desahogarse</u> más normales.

Explicación: esta tarea es una ampliación de la tarea 2, añadiendo una complejidad adicional. En esta actividad, los estudiantes deben aplicar su conocimiento y creatividad

para reemplazar con sinónimos las palabras y expresiones subrayadas. Esto les desafía a profundizar en su comprensión de palabras y expresiones desconocidas. Además, deben demostrar su habilidad para conservar el significado original de las frases mientras emplean expresiones alternativas. Esta capacidad es imprescindible para los estudiantes de idiomas extranjeros, especialmente en situaciones comunicativas reales, donde frecuentemente necesitan adaptar su lenguaje para asegurarse de ser entendidos.

Tarea 4 (original): Descripción de la casa

Objetivo

1. Desarrollar las habilidades descriptivas. (Competencia discursiva y funcional)

Tarea 4

En el vídeo se muestra la casa de Gloria. ¿Cómo es vuestra casa? ¡No olvidéis enriquecer su descripción con fotos, vídeos, dibujos, planos, etc.!



*** Es un vídeo. Doble clic para producirlo.**

Explicación: esta tarea fue reemplazada por otra (tarea 5) principalmente porque su formato es similar al del examen de la asignatura universitaria de conversación oral, el cual algunos alumnos ya han practicado extensamente en sus clases ordinarias.

Tarea 4: Microexpresiones

Objetivo

1. Conocer el lenguaje no verbal ---- microexpresiones. (Competencia sociolingüística)

Tarea 4

Somos seres sentimentales. ¿Qué sentimiento tiene Gloria en las siguientes escenas?

Asombro ① Cejas levantadas ② Ojos ampliamente abiertos ③ Boca semiabierta	Asco ① Expresión facial arrugada ② Labio superior levantado
desprecio ① El extremo del labio se tensa y se levanta sólo en un lado de la cara	Ira ① Cejas hacia abajo y más cerca una de la otra ② Brillo en los ojos ③ Boca cerrada, labios apretados
Tristeza ① Párpados ligeramente hacia abajo ② Mirada perdida ③ Esquinas de los labios hacia abajo	Miedo ① Cejas levantadas y estiradas ② Párpados superiores levantados ③ Párpados inferiores tensos ④ Labios ligeramente estirados



Para ayudarlos:

Fuente: <https://medium.com/psicolog%C3%ADa-del-lenguaje-ugr/identificando-los-sentimientos-y-las-pasiones-del-alma-9bcf8dede>

ESCENA 1



ESCENA 2



ESCENA 3



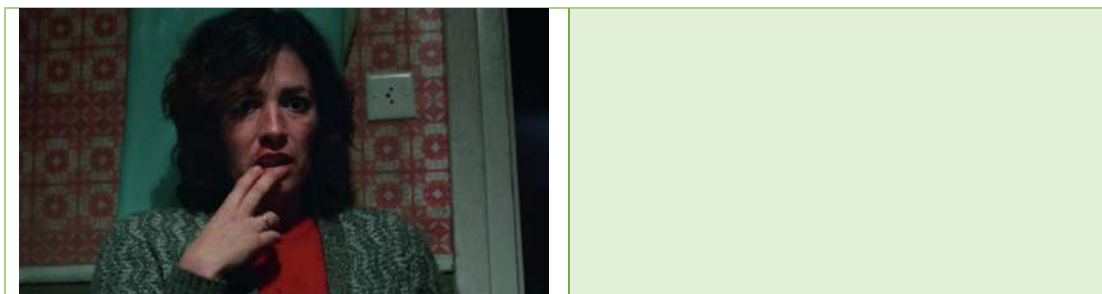
ESCENA 4



ESCENA 5



ESCENA 6



Explicación: a través de las sutiles interpretaciones de la actriz Carmen Maura en la película, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar y comprender cómo el lenguaje no verbal, especialmente las microexpresiones faciales, desempeña un papel crucial en la comunicación. Estas expresiones les permiten identificar emociones auténticas que a menudo no se expresan verbalmente. Este conocimiento es esencial para entender las complejidades de la interacción humana en diversos contextos sociolingüísticos. Integrando el lenguaje verbal y no verbal, los alumnos logran una comunicación más efectiva y completa.

Tarea 5: Interpretación y connotación

Objetivo

1. Entender los niveles connotativos de una frase. (Competencia semántica)

Tarea 5

Leed la siguiente conversación entre Gloria y Polo. ¿Qué quiere decir Gloria con la frase "Ya nunca podré tomar caldo"? ¿Y cómo Polo entiende esta frase?

- **Gloria:** ¿Quiere una taza de caldo?
- **Polo:** No, no, gracias. Tómese usted. Le sentará bien.
- **Gloria:** No. **Ya nunca podré tomar caldo.**
- **Polo:** Comprendo cómo se siente. Pero tenemos que hablar.

Gloria	
Polo	

Explicación: esta tarea está diseñada para profundizar en la comprensión semántica de los estudiantes, alentándolos a explorar no solo el significado literal de las palabras y frases, sino también sus implicaciones connotativas. Esto resulta crucial para la interpretación efectiva de textos y diálogos, donde el contexto y el subtexto a menudo juegan roles fundamentales en la comunicación.

Tarea 6: Carta informal

Objetivos

1. Redactar una carta informal. (Competencia sociolingüística y funcional)
2. Desarrollar habilidades descriptivas y narrativas. (Competencia discursiva y funcional)
3. Dar consejos de manera adecuada. (Competencia sociolingüística y funcional)

Tarea 6

(1) Imaginaos en el lugar de Gloria. Gloria decide escribir una carta a su amiga Carmen para contarle los líos de estos días. En la carta debe:

- Saludar.
- Contar qué hizo en ese día especial y por qué.
- Hablar de su familia (hijos, suegra, marido).
- Proponer un día para verse (lugar, día, hora).
- Despedirse.

(2) ¿Qué consejos le daríais si fueseis Carmen?

Explicación: esta tarea está diseñada para desarrollar de manera integral y contextualizada diversas competencias clave. Al pedir a los estudiantes que se pongan en el lugar de Gloria y escriban una carta a una amiga, se sumergen en un contexto

realista que simula interacciones de la vida cotidiana. Este ejercicio no solo mejora la escritura de correspondencia informal, una habilidad práctica en ámbitos personales, sino que también contrasta con las estructuras más rígidas de las cartas formales, comúnmente enseñadas en clases tradicionales. Además, la tarea impulsa a los alumnos a narrar acontecimientos recientes para desarrollar su capacidad de estructurar y contar historias de manera efectiva. Por otra parte, la segunda subtarea requiere que los estudiantes adopten la perspectiva de una amiga de la protagonista y reflexionen críticamente sobre los consejos que ofrecerían, mejorando su capacidad para dar consejos prácticos y reforzando su empatía y pensamiento crítico. Por último, la tarea integra la escritura con la interacción social, lo que implica el uso de formas de cortesía, expresiones idiomáticas y la estructura apropiada de una carta informal, aspectos cruciales de la competencia sociolingüística.

Tarea 7: Igualdad de género

Objetivos

1. Desarrollar habilidades argumentativas. (Competencia discursiva y funcional)
2. Discutir sobre la igualdad de género. (Competencia pragmática e intercultural)

Tarea 7

(1) En la casa de la protagonista, ¿quién se dedica más en los trabajos domésticos? ¿Sabíais que en 1953 alguien escribió una serie de reglas para las mujeres: “La guía de la buena esposa”?

https://www.youtube.com/watch?v=EB_wPc3KGA0

(2) Imaginaos que ahora estáis en una mesa redonda. Otros participantes han formulado los siguientes dos puntos de vista. Ahora es vuestro turno. Elegid uno de ellos para:

- **Presentar vuestra posición ante su afirmación.**

- Justificarla. - Utilizar ejemplos para apoyarla. - Llegar a una conclusión clara.	
Punto de vista 1 Los hombres ganan más que las mujeres, por eso, son las mujeres quienes deben hacer más trabajos domésticos.	Punto de vista 2 El marido tiene que hacer la mitad de los quehaceres domésticos, y la esposa, otra mitad.

Explicación: la película muestra una transición en el pensamiento de las mujeres españolas tras la época franquista, destacando personajes como Gloria, quien se debate entre cumplir su rol tradicional y luchar por sus derechos; Cristal, una mujer que desafía las tradiciones; y Juani, que personifica un enfoque más tradicional. Esta narrativa encuentra paralelismos en la sociedad china actual, donde mujeres de distintas generaciones exhiben opiniones variadas sobre el rol femenino, siendo las más jóvenes las que tienden a abogar por la igualdad de género. Por lo tanto, basándose en la desigualdad de la división del trabajo doméstico mostrada en la película, se organiza una discusión que permite a los estudiantes desarrollar integralmente su capacidad de argumentación, su comprensión intercultural y su pensamiento crítico.

Tarea 8: Mujeres, marginalidad y trabajo sexual

Objetivos

1. Desarrollar habilidades argumentativas. (Competencia discursiva y funcional)
2. Discutir sobre el trabajo sexual. (Competencia pragmática e intercultural)

Tarea 8

(1) ¿Qué piensan los siguientes protagonistas del trabajo de Cristal?





(2) La prostitución en España es alegal, es decir, no es ilegal, pero tampoco es legal. La prostitución voluntaria libremente ejercida por mayores de edad no es delito. Sí es ilegal la explotación sexual de terceras personas. En China, ¿la prostitución es legal? ¿Hay prohibiciones o restricciones? Si fuerais funcionarios del gobierno, ¿seguiríais la política vigente sobre la prostitución o haríais algunos cambios? ¿Por qué?

Explicación: la primera subtarea motiva a los estudiantes a explorar y analizar las opiniones de diferentes personajes acerca de Cristal, quien está involucrada en la prostitución y es una figura controvertida. Esto les ayuda a comprender cómo varían las percepciones sobre el trabajo sexual entre los personajes y explorar qué factores culturales, sociales o individuales pueden influir en estas percepciones. La segunda subtarea promueve una discusión más amplia y contextual sobre las leyes que regulan la prostitución en España y China, abordando la legalidad y ética de esta actividad. Esta discusión no solo es relevante para entender los problemas de marginalidad y género, sino que también motiva a los estudiantes a pensar críticamente sobre la formulación y reforma de políticas. A través de la discusión, los estudiantes pueden profundizar su comprensión de cómo los temas de género y marginalidad entrecruzan con cuestiones de trabajo sexual en diferentes sociedades y desarrollar sus habilidades pragmáticas.

Tarea 9: Pedro Almodóvar y la Movida Madrileña

Objetivo

1. Conocer la Movida Madrileña y Pedro Almodóvar. (Competencia cultural)

Tarea 9

Buscad por internet más información sobre la Movida Madrileña. Según vosotros, ¿por qué Pedro Almodóvar es considerado uno de los directores más representativos de este movimiento? Explicadlo teniendo en cuenta la película *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!*.

La Movida Madrileña se produjo durante los primeros años de la transición hasta mediados de los años ochenta. Fue un movimiento artístico social de la época posfranquista en el que los jóvenes se expresaban libremente a través de la música, el cine, la literatura, los fanzines y la pintura. Este movimiento fue apoyado por los políticos, sobre todo por el alcalde de Madrid, Enrique Tierno Galván. Comenzó en el barrio de Malasaña en Madrid y se expandió por toda España.

Explicación: al analizar la película *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!* de Almodóvar en el contexto más amplio de la Movida Madrileña, los estudiantes no solo adquieren conocimientos sobre un período significativo de la historia cultural de España, sino que también desarrollan una comprensión profunda de cómo los movimientos culturales influyen en las artes. Además, esta tarea fomenta la exploración de información a través de diversas fuentes, potenciando la capacidad del alumnado para aprender de manera autónoma.

4.4.2. Sesión 2: *Hable con ella*

Al igual que la película anterior, esta obra incluye elementos lingüísticos y escenas realistas, valiosos para el desarrollo de las competencias lingüística y sociolingüística del alumnado situándolos en contextos auténticos. Asimismo, aborda

un tema típico y controvertido de la cultura española, ideal para fomentar discusiones significativas en el aula de ELE: la tauromaquia. La protagonista Lydia, una torera, afronta el menosprecio hacia su valor profesional, reflejo de un estereotipo de género también presente, tanto de manera visible como sutil, en la sociedad china. La inclusión de este tema permite al alumnado reflexionar sobre la existencia de estereotipos en su entorno, fomentando su capacidad para identificarlos y comprenderlos, y contribuyendo al desarrollo de las habilidades críticas relacionadas con las normas y convenciones socioculturales contemporáneas y pasadas. Además, la película presenta una impresionante escena de una corrida de toros, introduciendo a los estudiantes al mundo taurino. Esta práctica, emblemática de la cultura española y objeto de debate como muchas tradiciones chinas, brinda a los estudiantes una oportunidad para vincular, comparar, apreciar y criticar tradiciones y convenciones en ambas culturas, enriqueciendo su competencia intercultural.

Antes del visionado de la película

Tarea 1: Vocabulario en su contexto

Objetivo

1. Deducir el significado de los sustantivos en contexto. (Competencia léxica y semántica)

Tarea 1

Hemos seleccionado diez sustantivos aparecidos en la película cuyo significado puede provocar cierta dificultad. Deducid su significado y escribid la letra de la imagen que lo corresponde.

1.	BENIGNO: El escenario está lleno de sillas y mesas de madera. Salen dos mujeres, en <u>combinación</u> , y con los ojos cerrados, como dos sonámbulas...
2.	BENIGNO: Fui a los <u>camerinos</u> y le pedí a Pina Baush un autógrafo para ti.
3.	MARCO: [<i>La llamada</i>] Me gustaría hacer un reportaje con Lydia González... Pues sí, yo también la estoy viendo... Quisiera hacer algo bien a fondo... Ah, ¿para el <u>dominical</u> ?... Pues, muy bien.

4.	LYDIA: [<i>Grito aterrador</i>] ¡Sáqueme de aquí! MARCO: ¿Qué pasa? ¿Qué pasa? LYDIA: ¡Sácame de aquí, por favor, que hay una <u>culebra</u> en la cocina!
5.	KATERINA [<i>profesora de Alicia</i>]: Pero en Geneva me han ofrecido una creación, una <u>coreografía</u>, y eso me hace palpar. Tengo una vieja idea para un ballet. Se llama “Trincheras”.
6.	KATERINA [<i>profesora de Alicia</i>]: También hay bailarinas porque, mira, en el ballet, cuando se muere un soldado, emerge de su cuerpo su alma, su fantasma, y eso es una bailarina. <u>Tutú largo blanco</u>, como los “willies” en Giselle, pero con mancha de sangre, rojo.
7.	MARCO: Hola. FUNCIONARIA: ¿Qué desea? MARCO: Quisiera ver al <u>recluso</u> Benigno Martín. ... FUNCIONARIA: Perdone. Que no es día de comunicación, pero que además el interno no ha solicitado ninguna visita.
8.	BENIGNO: ... Cuando describes a esa mujer cubana, apoyada en una ventana, frente al <u>malecón</u>, esperando inútilmente, viendo cómo el tiempo pasa sin que pase nada, pensaba que esa mujer era yo...
9.	PORTERA: El pobrecillo no ha tenido suerte ni en la cárcel. Qué poquita publicidad se le ha hecho. Aquí no ha venido ni una mala televisión ni un mal <u>paparazzi</u>. Con tantos programas-basura que hay y ninguno se ha dignado a venir, no sé, a hacerme una entrevista a mí, por ejemplo. Es muy triste cómo están los “masa-media” en este país.
10.	BENIGNO: Marco, yo no quiero vivir en un mundo donde no esté Alicia, un lugar donde ni siquiera puedo tener conmigo su <u>pinza del pelo</u>, así que he decidido fugarme.



A



B



C



D



E



F



G

H



Explicación: esta tarea permite a los estudiantes mejorar su capacidad para entender el vocabulario en contexto, una habilidad esencial tanto para la interpretación de textos y enunciados como para una comunicación fluida y precisa en una lengua extranjera. Además, al vincular el aprendizaje con un medio popular y accesible como el cine, la tarea fomenta que los alumnos descubran respuestas por sí mismos durante el visionado de la película, lo cual puede aumentar su interés y motivación.

Durante el visionado de la película

Tarea 2: Descripción del escenario teatral

Objetivos

1. Desarrollar descripciones y narraciones. (Competencia discursiva y funcional)
2. Describir una escena. (Competencia funcional)

Tarea 2

Benigno fue a ver una obra de teatro. Ayudadlo a describir el escenario a Alicia. Por ello, tened en cuenta los siguientes aspectos:

- ¿Qué protagonistas hay en el escenario?
- ¿Cómo son estos protagonistas y qué ropa llevan?
- ¿Qué están haciendo y cómo creéis que se sienten?
- ¿Qué objetos hay en el escenario y cómo son?



*** Es un vídeo. Doble clic para producirlo.**

Explicación: esta tarea proporciona a los estudiantes la oportunidad de practicar el desarrollo de una narrativa oral mediante el uso de lenguaje descriptivo, una habilidad importante para la comunicación diaria. Después de completar esta tarea, los alumnos pueden comparar su descripción con la del protagonista, Benigno, quien narra la misma escena en la película. Esta comparación les permite evaluar la efectividad de sus habilidades descriptivas y su comprensión de la escena. Además, no solo refuerza el aprendizaje del lenguaje descriptivo, sino que también permite a los estudiantes analizar y aprender de las diferencias entre su propio estilo y el de un personaje cinematográfico, lo cual fomenta su interés y enriquecer su capacidad de expresión.

Después del visionado de la película

Tarea 3: Reconstrucción de diagnósticos médicos

Objetivos

1. Conocer el léxico relacionado con la salud. (Competencia léxica)
2. Practicar el uso correcto de modos y tiempos verbales. (Competencia gramatical)

Tarea 3

Ahora sois médicos que se encargan de las pacientes Alicia y Lydia.

Sus diagnósticos están mojados y faltan varias palabras. Completadlos utilizando las palabras y expresiones en el cuadrado en el modo y tiempo adecuados.

violado	embarazar	lesionar	la regla
los movimientos intestinales	hinchar	cerebro	la corteza del cerebro
estado vegetativo persistente	el tallo cerebral	la nutrición enteral	

ALICIA entró en coma por un accidente de coche. Le hemos quitado (1) porque no la toleraba. Sin embargo, últimamente hemos encontrado que se le ha retirado (2) y se le ha notado (3) su vientre. Después de hacerla unas pruebas, estamos seguro de que esa paciente ha sido (4) y está (5) .

LYDIA (6) en una corrida de toros. Se le ha diagnosticado (7) , teóricamente inconsciente de por vida. Tiene (8) totalmente devastada. Sin embargo, (9) está íntegro. Ese es el órgano que regula las funciones automáticas, como la respiración, el sueño, la vigilia, (10) . Su (11) está apagado, no concibe ideas ni sentimientos.

Explicación: esta tarea integra el uso de términos y expresiones específicos del ámbito médico, permitiendo a los estudiantes aplicar y contextualizar el vocabulario médico en un escenario realista. Los diagnósticos mencionados ya han sido presentados en la película, lo que permite a los alumnos enriquecer su léxico relacionado con la salud y profundizar en su comprensión de la película. Además, al completar los diagnósticos “mojados”, los estudiantes deben emplear correctamente los modos y tiempos verbales, una habilidad fundamental en el aprendizaje de cualquier idioma. Esta práctica fortalece su competencia gramatical, mejorando su capacidad de comunicarse de manera precisa y efectiva en contextos profesionales y cotidianos.

Tarea 4: Sustitución de expresiones coloquiales

Objetivos

1. Comprender el significado y uso de expresiones idiomáticas y coloquiales.
(Competencia léxica)

2. Reemplazar expresiones coloquiales con términos alternativos. (Competencia semántica)

Tarea 4

Cambiad las palabras y expresiones subrayadas por sinónimos sin alterar el significado de la frase.

BENIGNO: (Describir el escenario de *Café Müller*) El escenario está lleno de sillas y mesas de madera. Salen dos mujeres, en combinación, y con los ojos cerrados, como dos sonámbulas. Te da un miedo que las pobres se choquen con todo. Pero de repente, aparece un hombre, con la cara tristísima, la cara más triste que he visto yo en mi vida. Y les va quitando a manotazo limpio las sillas y las mesas para que no se tropiecen. A mi lado había un hombre de más de 40 años, guapo, que lloró varias veces de emoción. La verdad es que no era para menos, ¿eh?

A manotazo limpio:

No era para menos:

ENTREVISTADORA: Seis toros son muchos toros. Buenas noches, Lydia.

LYDIA: Buenas noches.

ENTREVISTADORA: ¿Por qué una decisión tan drástica?

LYDIA: Mi trabajo es torear. Dos toros, seis, los que me echen.

ENTREVISTADORA: Hay gente que dice que muchos toreros se han negado a torear con usted por el mero hecho de ser mujer.

LYDIA: La gente puede decir lo que quiera. Allá cada cual.

ENTREVISTADORA: Hay demasiado machismo en el mundo del toro, eso tiene que reconocérmelo. Con excepciones, claro. Porque al Niño de Valencia no le importó compartir cartel con usted durante varios meses.

LYDIA: Eso ya pasó.

ENTREVISTADORA: ¿Usted cree que fue todo un montaje para promocionarse él, y que cuando lo consiguió la dejó?

LYDIA: Le advertí en el camerino que no iba a hablar de este tema.

ENTREVISTADORA: Pero hablar es bueno, mujer. Hablar es bueno. Y hablar de los problemas es el primer paso para superarlos porque al Niño de Valencia...

LYDIA: ¡Y dale!

ENTREVISTADORA: Lydia, tesoro, no seas ordinaria, déjame terminar la pregunta. Porque al Niño...

LYDIA: Le advertí en el camerino que no quería hablar de este tema.

ENTREVISTADORA: ¡Tú en el camerino no me advertiste nada! Y no me gusta que digas esas cosas porque la gente puede pensar que nosotros pactamos las entrevistas. Y yo no pacto nada. Yo solo hago vivo, soy de las pocas que se atreven con el vivo, lo mismo que tú deberías atreverte a reconocer que te han chuleado, porque el Niño de Valencia te ha estado chuleando. Un hombre que ha compartido contigo no solo la fama y el albero, sino también la cama. Te ha dejado tirada cuando a él le va venido bien.

Y dale:

Chulear:

ANTONIO: No te preocupes tanto. Tú, si pasara cualquier cosa, hoy en día con el AVE en dos horas estás aquí.

HERMANA DE LYDIA: De eso no te quepa la menor duda.

No te quepa la menor duda:

BENIGNO: Rosa, cierra la puerta. ¿No ves que hay corriente? ¡Ay! Ha abierto los ojos.

ROSA: ¡Huy, eso me da un yuyu!

BENIGNO: Bueno, ¿y cuando bostezan?

ROSA: ¡Ahí me cago viva!

Da un yuyu:

Me cago viva:

BENIGNO: Hola.

MARCO: Hola, Benigno.

BENIGNO: Oye, esta noche libro, voy a la Filmo. ¿Te apuntas?

MARCO: He quedado con mi editor, Benigno. Un día de estos tengo que volver a trabajar.

...

BENIGNO: Bueno, que te cunda.

Que te cunda:

JEFE: ¿Por qué escribiste datos falsos en la gráfica?

BENIGNO: No quería que cundiera la alarma.

Cundir:

BENIGNO: Según el forense y el padre de Alicia, resulta que soy un psicópata. Sí, un psicópata. Para el juicio dicen que es bueno. Pero a mí el juicio me la suda, tío.

Me la suda:	
PORTERA: ¡Ah! A propósito. MARCO: Sí. PORTERA: ¿Usted sabe por qué está Benigno en la cárcel? Es que como es tan calladito, la última vez que vino <u>no me dijo a mí ni pío</u>.	
No decir ni pío:	
Para ayudarlos: Sonámbulas: Dicho de una persona: Que mientras está dormida tiene cierta aptitud para ejecutar algunas funciones correspondientes a la vida de relación exterior, como las de levantarse, andar y hablar. Pactamos: Acordar algo entre dos o más personas o entidades, obligándose mutuamente a su observancia. Albero: Ruedo de la plaza de toros.	

Explicación: con esta tarea, los estudiantes pueden desarrollar su comprensión de expresiones coloquiales en contextos auténticos. Además, al esforzarse por conservar el significado original de las frases mientras se modifican los términos utilizados, los alumnos pueden practicar la interpretación lingüística contextual, lo cual es crucial para la comprensión y comunicación efectiva.

Tarea 5: Rechazo de un favor

Objetivo

1. Saber rechazar un favor adecuadamente. (Competencia sociolingüística y funcional)

Tarea 5

Matilde, la colega de Benigno, siempre le pide ayuda porque muchas noches no puede venir a la clínica debido a problemas familiares. Sin embargo, esta vez Benigno no puede ayudarla. Ayudad a Benigno a rechazar su petición. Hay que:

- ☐ Disculparse.
- ☐ Explicar las razones por las que no puede ayudarla.
- ☐ Proponer otros remedios.

Explicación: la película incluye una escena que ilustra cómo pedir un favor de manera adecuada. En respuesta, esta tarea está diseñada para enseñar a los estudiantes a rechazar un favor de forma apropiada, incluyendo cómo ofrecer disculpas, explicar sus razones y proponer alternativas. Estos elementos son fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Tarea 6: La tauromaquia

Objetivos

1. Analizar los niveles connotativos del significado del nombre “Lydia” con la palabra “lidar”. (Competencia semántica y cultural)
2. Conocer el léxico relacionado con las corridas de toros. (Competencia léxica)
3. Discutir sobre los festejos taurinos y las tradiciones chinas parecidas. (Competencia intercultural)
4. Resumir, exponer opiniones y desarrollar argumentos. (Competencia pragmática)

Tarea 6

(1) A continuación se presenta una conversación entre Lydia y Marco en su camino hacia Madrid. Leedla y explicad por qué Marco dice que ser torera es el destino de Lydia.



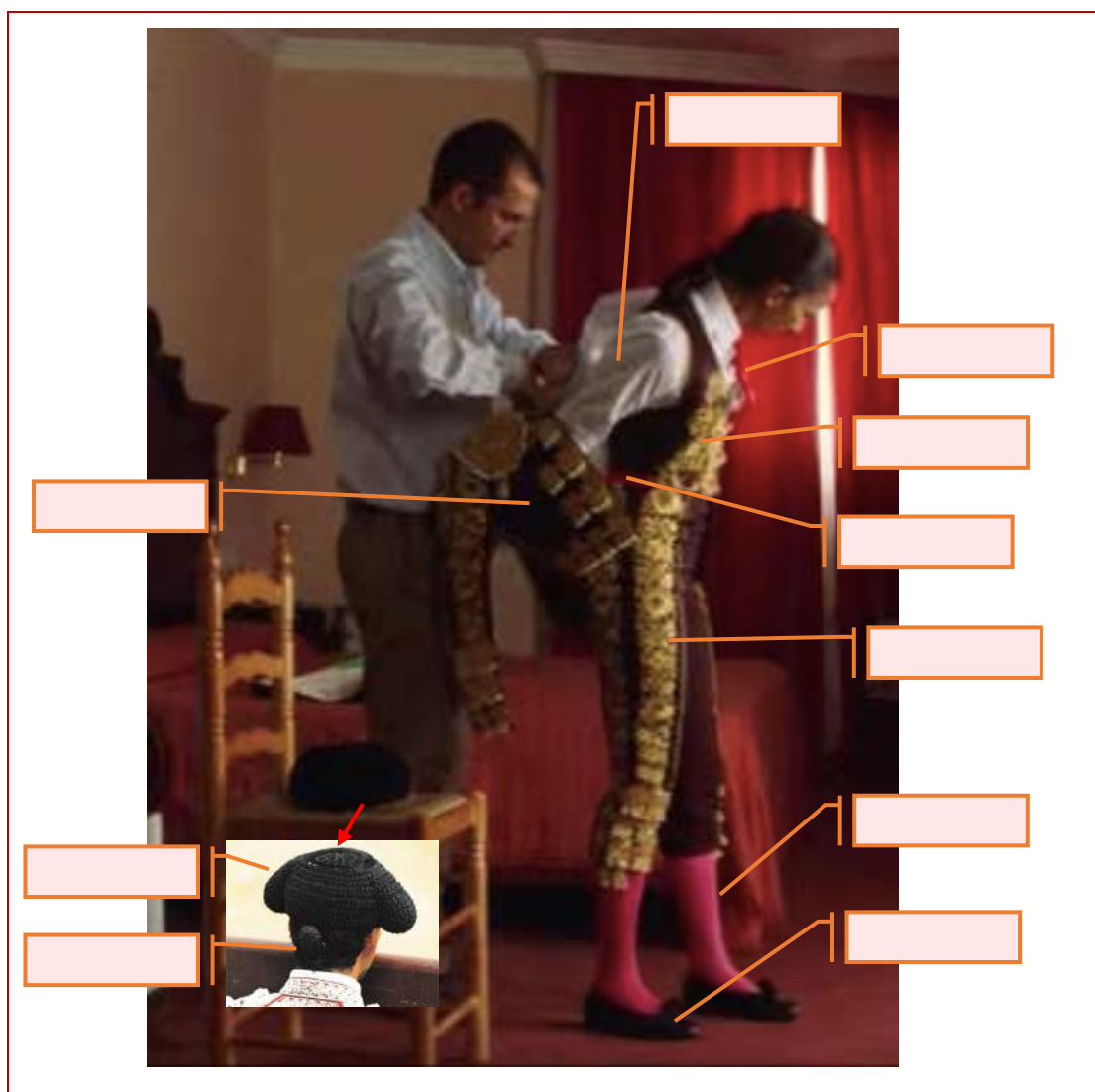
¿Quién le puso Lydia?

Mi padre.

Era como predestinarla desde que nació.

(2) En la siguiente tabla se presenta un vocabulario relacionado con el traje de luces. Leedlo e indicad los objetos taurinos en la foto de abajo.

Coleta	Cabello envuelto desde el cogote en una cinta en forma de cola, que caía sobre la espalda. Se pone en algunos peluquines y, generalmente postiza, la usan los toreros. (En el siglo XIX, los toreros se dejaban crecer una coleta que trenzaban en un moño (llamado moña), vago recuerdo de los tiempos de las pelucas del siglo XVIII. La coleta servía además para amortiguar el golpe en caso de caída. Al retirarse, el torero se cortaba la coleta, expresión que ha pasado al lenguaje popular como sinónimo de abandonar una profesión. Juan Belmonte fue el primero que prescindió en activo de la coleta natural y, desde entonces, los toreros usan un postizo llamado castañeta.)
Montera	Es el sombrero que usan el torero y sus subalternos. Se trata de una prenda negra, redonda con dos piezas salientes en los laterales.
Camisa	Es de color blanco y está adornada con chorreras.
Corbatín	Cinta muy fina que anuda como corbata, negra o del color del fajín.
Fajín	Es una cinta que va ceñida en la taleguilla a la altura de la cintura y que generalmente es de color del corbatín.
Chaleco	Prenda de vestir sin mangas, que cubre el tronco hasta la cintura y se suele poner encima de la camisa o blusa.
Chaquetilla	Decorada de alamares y bordados en oro, plata y seda. Es rígida y está abierta por las sisas para facilitar el movimiento de brazos.
Taleguilla	Es el calzón ajustado y sujeto con tirantes que llega hasta las pantorrillas. En la parte inferior se ajusta con machos.
Medias	Se utilizan dos pares de medias. Las de debajo son blancas, de algodón, y las superiores, rosas, de seda.
Zapatillas	Son planas, de color negro y están adornadas con un lazo.



(3) A continuación, se enumeran varias afirmaciones que aportan tanto los taurinos como los antitaurinos. ¿Con cuál de ellas estáis a favor o en contra? ¿Por qué?



Es una tradición que se viene celebrando desde hace muchísimos años y que, por tanto, la tradición tiene que seguir. Asimismo, las personas que están en contra del toro no se sienten españoles cien por cien.

Sea cierto o no, las corridas de toros se suelen justificar también a menudo por



La tradición no justifica esta celebración. Que sea una tradición tan antigua no significa que sea algo bueno. Estamos en pleno siglo XXI y no se puede tolerar la existencia de una tradición tan cruel y sangrienta.

El dinero que mueven los toros y toda su industria a su alrededor no justifica este

la cantidad de dinero que mueven. A su alrededor, hay una gran industria. Miles de familias viven del toro y de esta fiesta. Veterinarios, empresarios, toreros o ganaderos que viven gracias a esto. Por lo que si eliminamos la fiesta de los toros muchas familias se quedarían en paro.	gran sufrimiento del toro. Estamos en una era en la que los espectáculos crueles y de tortura no se pueden seguir permitiendo.

(4) En China, ¿hay alguna tradición parecida a las corridas de toros que esté siempre en debate? Realizad una discusión en grupo.

Explicación: esta tarea, compuesta por cuatro subtareas, tiene como objetivo el desarrollo integral de diversas competencias del alumnado. La primera subtarea permite a los estudiantes vincular el nombre de la protagonista con la tauromaquia, explorando la influencia de la cultura taurina en la percepción individual dentro del contexto hispánico. La segunda subtarea está diseñada para ampliar el vocabulario especializado relacionado con la tauromaquia, un aspecto esencial para una comunicación efectiva en este ámbito y fundamental para los estudiantes de la lengua española. Las últimas dos subtareas no solo fomentan el desarrollo de habilidades narrativas y argumentativas de los estudiantes, sino que también enriquecen su conocimiento global y mejoran su comprensión y habilidades interculturales.

Tarea 7: Estereotipos de género

Objetivos

1. Debatir sobre los estereotipos de género en el mundo taurino y en la sociedad china. (Competencia intercultural)
2. Resumir, expresar opiniones y desarrollar argumentos. (Competencia pragmática)

Tarea 7

(1) ¿Las corridas de toros son cosa de hombres? ¿Os parece que es un estereotipo de género o una protección hacia la mujer? ¿Por qué?



"Hay gente que dice que muchos toreros se han negado a torear con usted por el mero hecho de ser mujer."



"La niña no, la niña no... No nos cansábamos de decírselo mi madre y yo."

(2) Hemos visto en la película que las corridas de toros son consideradas una tradición masculina. En China, ¿existen estereotipos de género?

Explicación: la tarea permite explorar cómo ciertas actividades, como las corridas de toros, pueden percibirse como dominadas por un género específico. Este análisis ayuda a los estudiantes a identificar y discutir estereotipos de género, profundizando su comprensión de cómo estos influyen en la participación y representación de géneros en diversas actividades socioculturales. Además, la discusión sobre si la exclusión de las mujeres de las corridas de toros constituye un acto de protección o perpetúa estereotipos de género ofrece una oportunidad para evaluar críticamente las normas culturales y sociales, reflexionando sobre la igualdad de género y cómo pueden revisarse las tradiciones en contextos modernos. Por otro lado, al comparar las corridas de toros con tradiciones controvertidas en China, los estudiantes pueden examinar cómo diferentes culturas abordan los roles de género y los estereotipos, lo que enriquece su conocimiento cultural y fomenta el aprecio por la diversidad cultural. Por último, para completar la tarea, los estudiantes necesitan formular y expresar sus opiniones sobre estos temas complejos y controvertidos, desarrollando habilidades de argumentación y debate para su vida cotidiana y profesional.

Tarea 8: Narración de historias

Objetivo

1. Desarrollar habilidades descriptivas y narrativas. (Competencia discursiva y funcional)

Tarea 8

¿Podéis contar la historia que ocurre entre los siguientes protagonistas?



LYDIA Y MARCO



ALICIA Y BENIGNO



BENIGNO Y MARCO

Explicación: la película ofrece tres hilos narrativos bien definidos, brindando una excelente oportunidad para que los estudiantes practiquen sus habilidades narrativas. Cabe mencionar que, originalmente, se planeó que la tarea se realizara tanto en grupos como entre grupos. Es decir, cada miembro del grupo debía narrar una historia. Luego, los estudiantes que trabajaban el mismo cuento en diferentes grupos se reunirían para compartir y perfeccionar sus narraciones. Posteriormente, regresarían a sus grupos originales para contar la historia mejorada a sus compañeros. No obstante, debido a limitaciones técnicas de Microsoft Teams, específicamente problemas al cambiar entre aulas secundarias y la principal, que dificultaban el acceso de muchos estudiantes, la

tarea se ajustó para realizarse únicamente en grupos, eliminando las interacciones entre distintos grupos.

4.4.3. Sesión 3: *Volver*

En esta sesión, las tareas siguen el mismo modelo que en las sesiones anteriores, pero se ha reducido el número de tareas centradas en la competencia lingüística y se ha aumentado el enfoque en las competencias pragmática e intercultural. Este cambio responde a los comentarios de los estudiantes, quienes han mostrado preferencia por tareas más interactivas en lugar de ejercicios teóricos. Esta adaptación busca fomentar una mayor motivación y aplicar los conocimientos lingüísticos en situaciones comunicativas reales que reflejan desafíos interculturales. Además, se han incorporado un minijuego para examinar la comprensión de palabras y expresiones coloquiales, y un sketch chino subtulado en español durante el descanso, con el objetivo de estimular aún más el interés y la participación del alumnado.

Antes del visionado de la película

Tarea 1: ¿Por qué se llama *Volver*?

Objetivo

1. Explorar el origen del título de la película *Volver* y comprender la cultura de La Mancha subyacente. (Competencia cultural)

Tarea 1

Leed el siguiente apunte de Almodóvar sobre la elección de “Volver” como título de la película y deducid qué contenidos aparecerán en este film.



He vuelto, un poco más, a la comedia. He vuelto al universo femenino, a La Mancha, sin duda es mi película más estrictamente manchega, el lenguaje, las costumbres, los patios, la sobriedad de las fachadas, las calles empedradas.

Fuente:

<https://www.lavanguardia.com/cultura/20060120/51262821764/almodovar-estrena-volver-el-17-de-marzo.html>

Explicación: esta tarea introductoria permite a los estudiantes explorar de manera autónoma el contexto cultural de la Mancha, a la vez que formulan y verifican sus conjeturas sobre los temas y contenidos de la película durante su visionado. Esto no solo contribuye a aumentar su atención, interés y motivación, sino que también facilita una inmersión más profunda en la obra cinematográfica.

Después del visionado de la película

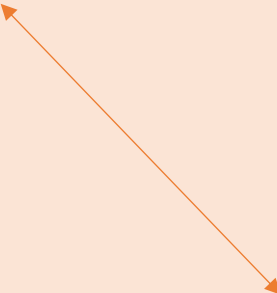
Tarea 2: Expresiones entre españoles

Objetivo

1. Deducir el significado de las palabras y expresiones en contexto. (Competencia semántica)

Tarea 2

Hemos seleccionado algunas palabras y expresiones que se usan mucho entre los españoles. Intentad asociarlas con sus significados correspondientes, teniendo en cuenta el contexto.

SOLE: No <u>te eternices</u> , Raimunda.		Aspectos negativos de la vida privada de una persona o de una familia
RAIMUNDA: Y tú no empieces con las prisas.		Hacer cualquier cosa para salvarse a uno mismo o una situación.
RAIMUNDA: <u>Enróllate</u> , mujer.		Dicho de una persona: tardar mucho en hacer algo.
RAIMUNDA: Claro, mujer. Te comes dos, tres, cuatro..., pero no <u>te atraques</u> , que te conozco.		

RAIMUNDA: No te preocupes, mañana os pondré de comida que <u>os caeréis de culo</u> .		Hablar mal de alguien.
IRENE: Yo estaba ciega con tu padre y él se aprovechó y me puso los <u>cuernos</u> hasta el último día de su vida.		Dar sorpresa inesperada.
RAIMUNDA: Pero no me ha <u>dado buena espina</u> .		Convencer a alguien para que haga algo.
RAIMUNDA: Intentando <u>agarrarme a un clavo ardiendo</u> .		Comer o beber en exceso.
RAIMUNDA: ¡Por dios, no me <u>tiros de la lengua</u> !		Sonsacar (sacar) información a alguien.
AGUSTINA: Porque la policía pregunta mucho, y los <u>trapos sucios</u> debemos lavarlos entre nosotras.		Dar confianza.
RAIMUNDA: Mira, me vais a <u>tocar el fandango</u> tú y tu tía, las dos.		Dejar en paz.
RAIMUNDA: ¿Hay más cosas que yo debería saber y que no sé? SOLE: <u>Mogollón</u> .		Gran cantidad o gran número, mucho
IRENE: Y como seguía <u>echado pestes</u> , la tía salió en tu defensa.		Infidelidad matrimonial

Explicación: este tipo de tarea se ha incluido a lo largo de todas las sesiones. Para los no nativos, es prácticamente imposible dominar la lengua como los nativos, por lo que frecuentemente encuentran palabras o expresiones cuyo significado no comprenden de inmediato. En estas situaciones, la competencia semántica resulta importante para interpretar el mensaje del interlocutor en función del contexto. Además, trabajar esta competencia a través del cine es especialmente enriquecedor, ya que este medio audiovisual no solo proporciona un contexto lingüístico, sino que también incluye

elementos de lenguaje no verbal, que ayudan al alumnado a deducir significados y mantener una comprensión continua de los contenidos de la película.

Tarea 3: Acento andaluz

Objetivo

1. Conocer el acento andaluz. (Competencia sociolingüística)

Tarea 3

¿Os habéis dado cuenta de que, en ocasiones, las protagonistas hablan con acento andaluz? Mirad el siguiente vídeo y responded cómo habla la gente del Sur de España.



*** Es un vídeo. Doble clic para producirlo.**

Explicación: a diferencia de los libros de texto, que generalmente utilizan un castellano neutro, esta tarea introduce a los estudiantes a la rica diversidad lingüística del español. Además, les ayuda a apreciar y comprender las diferencias regionales que enriquecen el idioma, fomentando una visión más completa de su uso en diversos contextos sociales.

Tarea 4: Violencia sexual

Objetivos

1. Explicar los motivos de los actos. (Competencia funcional)

2. Exponer y justificar opiniones. (Competencia discursiva y funcional)
3. Comparar el tratamiento de una misma problemática en diferentes generaciones dentro de una misma cultura. (Competencia intracultural)
4. Debatir sobre la violencia sexual. (Competencia pragmática e intercultural)

Tarea 4

(1) ¿Raimunda se llevó bien con su madre? ¿Por qué fue a Madrid a vivir?



(2) ¿Por qué Paula mató a Paco, su "padre"?



(3) [original] ¿Habéis escuchado alguna vez las siguientes frases? Marcadlas y escribid cuántos miembros de vuestro grupo las han escuchado. ¿Son chicos o chicas? Discutid sobre los resultados.

- ☐ Escríbeme cuando llegues a casa. []
- ☐ No vuelvas muy tarde. []
- ☐ Haz que un chico te acompañe a casa si es tarde. []
- ☐ Envíame tu ubicación en tiempo real si tomas un taxi para regresar a casa. []
- ☐ No lleves ropa reveladora. []
- ☐ No lleves auriculares cuando camines o corras por la noche. []
- ☐ Camina por las calles más iluminadas y transitadas. []
- ☐ No me duermo hasta que regreses a casa. []

(3) [modificada] ¿Qué diferencias hay entre Raimunda y Paula en el tratamiento de la violencia sexual?

(4) En China, según vosotros, ¿las personas que han sufrido la violencia sexual van a denunciar a los violadores o guardar silencio? ¿Por qué?

Explicación: esta tarea está compuesta por múltiples subtareas diseñadas para fomentar el desarrollo integral de diversas competencias del alumnado. Las primeras dos subtareas están orientadas a examinar la comprensión de la película de los estudiantes y a practicar su capacidad para explicar los motivos detrás de determinados actos. Originalmente, la tercera subtarea consistía en una comparación entre géneros respecto

a la inseguridad que podrían experimentar. Sin embargo, debido a que el 93.3% de los estudiantes participantes son mujeres, es probable que los resultados no muestren diferencias significativas. Por esta razón, se modificó esta subtarea para centrarse en una comparación entre generaciones dentro de la misma cultura. Esto permite a los estudiantes explorar aspectos como diferencias de valores, expectativas y experiencias entre generaciones dentro de una cultura. Por último, la cuarta subtarea concluye con un enfoque en la perspectiva china sobre la misma problemática, lo que fomenta el desarrollo de las competencias pragmática e intercultural del alumnado.

Tarea 5: Supersticiones

Objetivos

1. Conocer las supersticiones españolas. (Competencia cultural)
2. Discutir sobre las supersticiones en diferentes contextos socioculturales. (Competencia pragmática e intercultural)
3. Desarrollar descripciones y narraciones. (Competencia discursiva y funcional)

Tarea 5

(1) Según Agustina, los fantasmas de los muertos pueden aparecer si tienen alguna promesa sin cumplir, lo cual explica por qué la gente del pueblo no cree que Irene todavía esté viva, aunque la hayan visto. ¿Conocéis las supersticiones españolas? Contestad las siguientes preguntas.

Pregunta 1. En España, ¿cuál de las siguientes supersticiones puede traer mala suerte?

- A. Cruzar los dedos.
- B. Tocar madera.
- C. Tocar la barriga de una embarazada.
- D. Pasar por debajo de una escalera.

Pregunta 2. En España, ¿cuál de las siguientes supersticiones puede traer buena suerte?

- A. Tirar la sal.
- B. El color amarillo.
- C. Encontrar un trébol de cuatro hojas.

D. Romper un espejo.

Pregunta 3. En España, ¿cuál es el número que da mala suerte?

- A. 14
- B. 13
- C. 7
- D. 44

(2) ¿Sois supersticiosos? En vuestro país, ¿existen supersticiones? Discutidlas con vuestros compañeros.

Explicación: tras abordar un tema delicado y duro, esta tarea propone un cambio hacia un tema más ligero e intrigante: las supersticiones. A través de esta actividad, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar supersticiones populares en España y China, discutiendo su origen, significado y cómo influyen en la vida cotidiana de ambas culturas. Mediante la narración de experiencias personales y la comparación de creencias, los alumnos pueden desarrollar su competencia intercultural, fomentando un mayor aprecio y entendimiento de las similitudes y diferencias culturales.

Tarea 6: Entre la vida y la muerte

Objetivos

1. Conocer el Día de Todos los Santos. (Competencia cultural)
2. Desarrollar descripciones y narraciones. (Competencia discursiva y funcional)
3. Exponer y justificar opiniones. (Competencia discursiva y funcional)
4. Discutir sobre la cultura de la muerte en diferentes contextos socioculturales. (Competencia pragmática e intercultural)

¿Cómo se celebra el Día de Todos los Santos en España?

En Canarias

La tradición en las islas viene marcada por la fiesta de los Finaos. Se trata de una cena en familia donde se recuerdan historias, anécdotas e incluso algún cotilleo de los difuntos

del círculo familiar. Por supuesto en esta reunión no pueden faltar: nueces, piñones, castañas asadas y otros manjares propios de esta época.

Actualmente, esta fiesta ha ido más allá y se celebra en las calles con una gran hoguera y música para todos.

En Cádiz

En esta ciudad del sur, pasan este día con la alegría y la guasa que caracteriza a los gaditanos. Bajo el nombre de "La Fiesta de los Tosantos", se disfrazan no solo las personas, sino que no es de extrañar que los perros, los gatos y otros animales salgan a la calle con pelucas u otros atuendos. De hecho, se aprovecha esta tradición para celebrar un concurso en algunos mercados, donde los puestos representan escenas cómicas con frutas, verduras, pescados, carnes... Todo es válido para ganar. Por supuesto, no faltan los dulces, son característicos los huesos de santo o los buñuelos de cidra.

En Galicia

En Galicia celebran una tradición ancestral celta llamada "Samhain" y lo hacen la noche del 31, aunque lo alargan por supuesto al día siguiente. De manera similar a Halloween, se decoran las casas y se preparan las calabazas para meter dentro las velas. Aunque también hay aldeas donde celebran el llamado "Magosto" que consiste en una reunión entre amigos alrededor del fuego mientras se disfruta asando unas magníficas castañas.

En Jaén

Esta celebración en Jaén resulta muy curiosa, ya que los vecinos del municipio de Begígar salen a la calle cargados de cazuelas llenas de gachas. Lo gracioso del asunto es que usan las gachas para tapar las cerraduras de las casas. Por lo visto, antiguamente se espantaba así a los malos espíritus.

En Madrid

En Madrid es quizás, la ciudad donde más ha entrado de lleno la tradición anglosajona de celebrar Halloween, no obstante, en algunas localidades como Alcalá de Henares se celebra este día bajo el nombre de "Don Juan Tenorio".

Cada año los madrileños se reúnen para acudir a las representaciones al aire libre que recorren diversas zonas. Por supuesto también se aprovecha el momento para degustar unos maravillosos buñuelos de viento o huesos de santo.

En Cataluña

La castaña sin duda es la protagonista del Día de Todos los Santos, y en Cataluña por supuesto también es así. Se le llama a esta fiesta la "Castanyada" precisamente por eso, además también se comen dulces típicos como "panellets de piñones" que son exquisitos o fruta confitada.

Las pastelerías de Cataluña aprovechan la situación para vender multitud de dulces a base de mazapán. También es habitual acompañar este día con un vino dulce de moscatel.

Fuente: https://www.elespanol.com/como/celebra-dia-santos-espana/435956779_0.html

(1) Describid la escena, teniendo en cuenta:

- ¿Cuántas personas hay y qué relación existe entre ellos?
- ¿Cómo son esas personas y qué ropa llevan?
- ¿Qué están haciendo esas personas y cómo creéis que se sienten?
- ¿En qué lugar se encuentran y cómo es?
- ¿Qué objetos hay, cómo son y dónde están?
- ¿Qué creéis que va a ocurrir después?

Podéis verlo otra vez ↻



*** Es un vídeo. Doble clic para producirlo.**

(2) ¿Se celebra algún día para conmemorar a los muertos en vuestro país/pueblo? ¿Cómo se celebra?

(3) ¿Por qué Agustina prefirió no hablar en el programa de televisión, a pesar de que la habían ofrecido una oportunidad de ir a una clínica de Houston, que según ella, lo curaría todo?

(4) En el sketch EL RESCATE, Zuo Lingfeng dice: "Os agradezco por cuidarme durante cuatro años, nueve meses y tres días. Pero no quiero ser vuestro tormento. Por favor, dejadme morir." y "Mis familiares todavía no me abandonan, y yo tampoco abandono". Si fuerais sus

familiares, ¿le dejaríais morir en paz o haríais todo lo posible para prolongar su vida? Justificad vuestra opinión.

Explicación: esta tarea integral se compone de cuatro subtareas diseñadas para desarrollar de manera conjunta las competencias comunicativa e intercultural del alumnado. La primera subtarea consiste en una compartición cultural que permite a los estudiantes relacionar subconscientemente las diferentes tradiciones regionales españolas sobre la conmemoración de los muertos con las tradiciones de su propio contexto cultural. Luego, en la segunda subtarea, los alumnos tienen la oportunidad de discutir las convenciones locales relacionadas con la conmemoración de los antepasados, compartiendo sus conocimientos y reflexiones con sus compañeros en función de las ideas desarrolladas en la subtarea anterior. Posteriormente, se plantea una tarea enfocada en explorar los valores culturales representados en el pueblo de la película, donde se priorizan los vínculos emocionales entre familiares y vecinos sobre la vida individual. Este enfoque cultural coincide, en cierta medida, con los valores reflejados en un sketch de comedia chino presentado durante el descanso, cuyo contenido se relaciona directamente con el tema de esta tarea. Por lo tanto, la última subtarea está diseñada para que los estudiantes comparen los valores transmitidos por ambas obras, fortaleciendo sus habilidades argumentativas y fomentando un análisis más profundo y reflexivo del tema.

Tarea 7: Ciudad Grande versus Ciudad Pequeña

Objetivos

1. Desarrollar descripciones y narraciones. (Competencia discursiva y funcional)
2. Hacer comparaciones entre las ciudades grandes y pequeñas. (Competencia funcional e intracultural)

3. Debatir sobre las ciudades grandes y pequeñas en diferentes contextos socioculturales. (Competencia pragmática e intercultural)

(1) En la película, ¿qué diferencias hay entre la casa donde vive Raimunda y la casa donde vive la Tía Paula?

(2) En China, ¿las ciudades grandes y pequeñas tienen gran diferencia? ¿Cuál preferís? ¿Por qué?

Explicación: en la película, se destacan los estilos de vida y las características de las viviendas en las ciudades y los pueblos de España. Por ello, esta tarea permite a los estudiantes conocer y narrar las diferencias entre las ciudades grandes y pequeñas, explorando aspectos como la arquitectura, el ritmo de vida y las interacciones sociales en España y China. Esto no solo puede enriquecer sus conocimientos socioculturales, sino también desarrollar sus habilidades narrativas, descriptivas e interculturales.

Tarea 8 (original): Solidaridad Femenina

Objetivos

1. Desarrollar descripciones y narraciones. (Competencia discursiva y funcional)
2. Discutir sobre la solidaridad femenina. (Competencia pragmática e intercultural)

(1) ¿Creéis que las protagonistas femeninas son solidarias? ¿Por qué?

(2) ¿Creéis que las mujeres chinas son solidarias? ¿Por qué? Escuchad

la siguiente canción y discutid ¿qué significa “una misma mujer”?

**In 2013, 25 singers and musicians
from more than 20 countries
came together in a unified voice:**

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=vyuC0a6dRrg>
*** Es un vídeo. Doble clic para producirlo.**

Tarea 8: La Tercera Edad

Objetivos

1. Desarrollar descripciones y narraciones. (Competencia discursiva y funcional)
2. Expresar opiniones y preferencias. (Competencia funcional)
3. Discutir sobre el bienestar de la tercera edad. (Competencia pragmática e intercultural)

**(1) ¿La Tía Paula vive independiente o en situación de dependencia?
¿Quiénes la cuidan? ¿Cómo la cuidan?**

(2) En China, ¿las personas mayores viven con sus hijos, solas o en residencias de ancianos? Discutidlo con vuestros compañeros.

(3) ¿El cuidado de los ancianos es un asunto familiar o nacional? Discutidlo con vuestros compañeros.

Explicación: en la película, se muestra cómo las mujeres se unen y se apoyan mutuamente, reflejando la solidaridad femenina, un tema que también está en discusión actualmente en China. Sin embargo, dado que en las sesiones anteriores se han abordado numerosos contenidos relacionados con el feminismo, se decidió abordar otro tema igualmente debatido en China: el cuidado de los ancianos. Este enfoque no solo refleja otra faceta crucial de los cambios sociales en China, sino que también complementa nuestra exploración de temas socioculturales, ofreciendo a los estudiantes una perspectiva más amplia. No obstante, se considera que la tarea original es valiosa para los profesores que deseen profundizar en temas de feminismo utilizando esta película, dado que permite explorar y debatir sobre la solidaridad femenina y su impacto en la sociedad. Al igual que las tareas anteriores de discusión, esta actividad promueve el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural al desafiar a los estudiantes a analizar y discutir diversas perspectivas culturales sobre el envejecimiento. Esta tarea no solo beneficia su desarrollo personal y profesional en el futuro, sino que también los prepara para interactuar efectivamente en un entorno globalizado, aumentando su empatía y comprensión hacia diferentes realidades culturales.

5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Latorre et al. (2003) señalan que la metodología se refiere al “plan o esquema de trabajo del investigador (que) recoge los procedimientos que se seguirán para contrastar la hipótesis e incluye consideraciones respecto al método apropiado y el tipo de diseño, la selección de los sujetos” (p. 53). En palabras de Bisquerra et al. (2014), la metodología “responde a la pregunta ¿por qué se hacen las cosas así y no de otra manera?” (p. 79). Es decir, funciona como una guía lógica que indica y justifica los siguientes pasos que recorre el investigador para concretar su plan de investigación. Actualmente, se destacan tres perspectivas metodológicas: metodología cuantitativa, cualitativa y mixta.

La metodología cuantitativa es “el conjunto de métodos cuya lógica de justificación se apoya en los principios de objetividad, enfatizando la evidencia empírica y cuantificación” (Latorre et al., 2003, p. 88). En el ámbito de educación, comprende “estudios mediante la técnica de encuestas extensivas, experimentos de enseñanza y aprendizaje y la utilización de pruebas estandarizadas para evaluar los efectos de los programas escolares, la intervención docente o el currículum” (ibíd., p. 46).

La metodología cualitativa se interesa por la comprensión holística y profunda de una realidad destacándose por “la subjetividad e implicación personal del/de la investigador/a en el contexto donde se desarrolla la investigación, a través de estrategias de recogida de datos como la observación, la entrevista o el análisis documental” (ibíd.).

El presente estudio empleará una metodología mixta, que es una fusión orgánica de la metodología cuantitativa y la cualitativa, que según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), es el uso de “las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p. 610).

5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Dado que el objetivo de este estudio será evaluar un plan de enseñanza basado en el cine de Pedro Almodóvar implementado en un contexto universitario sinohablante para promover las competencias comunicativa e intercultural, se recurrió a un diseño experimental, que ofrece “los argumentos más sólidos y convincentes para establecer efectos causales de la variable independiente, por el hecho de que se controlan bien las fuentes de validez interna” (Bisquerra et al., 2014, p. 181). Sin embargo, debido a la imposibilidad de disponer de un grupo de control; por motivos éticos, se aplicará de manera cuasiexperimental, lo que proporciona “un control razonable sobre la mayor parte de las fuentes de invalidez y son más sólidos que los diseños preexperimentales” (ibíd.).

Teniendo en cuenta la hipótesis previamente establecida y los objetivos trazados, se utilizarán métodos mixtos, concretamente, el método cuantitativo para estudiar la competencia comunicativa y el cualitativo para analizar la competencia intercultural.

Los métodos mixtos o híbridos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (denominadas metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 10).

5.2. MUESTRA Y MUESTREO

La muestra consiste en el “conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo” (Latorre et al., 2003, p. 78). En este trabajo, se recurrirá al método de muestreo no probabilístico, en el que “la selección de los individuos de la muestra no depende de la probabilidad, sino que se ajusta a otros criterios relacionados con las características de la investigación o de quien hace la

muestra” (Bisquerra et al., 2014, p. 141), ya que los participantes deben cumplir con los siguientes criterios:

- 1) Ser alumnos de la especialidad de Filología Hispánica.
- 2) Tener un nivel de español de entre B1-C1.
- 3) Contar con algún dispositivo que se pueda conectar a internet y descargar la aplicación Microsoft Teams⁴⁴.

La selección se basará en técnicas de muestreo causal, donde “el criterio de selección de los individuos depende de la posibilidad de acceder a ellos” (Latorre et al., 2003, p. 82). Por lo tanto, se invitará atentamente a los estudiantes de la especialidad de Filología Hispánica de la Universidad de Jilin que cumplan con las tres condiciones mencionadas a formar parte de este estudio. Además de la accesibilidad, la selección también tendrá en cuenta otras razones:

- 1) Representatividad: la Universidad de Jilin (JLU) es una universidad pública china que cumple con los requisitos nacionales al establecer su currículo. En este sentido, el plan de estudios de la especialidad de Filología Hispánica de esta universidad es comparable al de otras universidades.
- 2) Motivación: los alumnos de la especialidad de Filología Hispánica de JLU demuestran capacidades destacadas en sus estudios y siempre buscan progresar y mejorar sus competencias.

Consecuentemente, la muestra está compuesta por 15 estudiantes (14 mujeres y 1 hombre) con edades comprendidas entre 19 y 26 años, de los cuales 4 tienen un nivel B1, 7 tienen nivel B2 y 4 tienen nivel C1. Entre ellos, 13 se encuentran en China, mientras que 2 están en un intercambio internacional en España.

⁴⁴ Al principio, se planteó realizar la investigación de forma presencial durante el segundo cuatrimestre del año académico 2021-2022. Sin embargo, debido a las restricciones sanitarias frente al Covid-19, se la pospuso hasta el primer cuatrimestre del año académico 2022-2023. Lamentablemente, la situación no mejoró y se decidió llevarla a cabo de manera virtual.

Tabla 45*Información sociodemográfica de los estudiantes participantes*

Nombre español*	Género	Edad	Curso académico	Nivel de español autoevaluado
Lola	Mujer	21	Segundo	B2
Tatiana	Mujer	22	Cuarto	B2
Latifa	Mujer	20	Cuarto	B2
Elena	Mujer	20	Tercero	B2
Ana	Mujer	21	Cuarto	C1
Yaquelín	Mujer	21	Cuarto	C1
Cristina	Mujer	19	Segundo	B1
Lis	Mujer	18	Segundo	B1
Lidia	Mujer	19	Tercero	B2
Susi	Mujer	19	Segundo	B2
Calipso	Mujer	20	Segundo	B1
Nebulosa	Mujer	19	Segundo	B1
Benjamín	Hombre	22	Cuarto	C1
Tamar	Mujer	23	Cuarto	B2
Nieve	Mujer	26	Máster	C1

* Sus nombres españoles se los pusieron sus profesores nativos cuando empezaron a aprender español.

Fuente: Elaboración propia.

5.3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

En palabras de Del Rincón et al. (1995), las técnicas de recogida de la información se refieren a “los medios técnicos que se utilizan para hacer efectivos los métodos” (p. 35) y se clasifican en tres categorías: instrumentos, estrategias y medios audiovisuales. Para obtener una mayor comprensión de los fenómenos de interés, este estudio empleará una serie de técnicas de diversas categorías.

Los instrumentos son “medios reales, con identidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de registrar información y/o de medir características de los sujetos” (ibíd., p. 36). En la presente investigación, por un lado, se emplearán unidades didácticas como instrumento para recabar información de los estudiantes participantes. Según Supúlveda Barrios y Hernández Aguiar (2001), las unidades didácticas son “un plan negociable de enseñanza-aprendizaje que busca la consecución de objetivos y adquisición de conocimientos, en un período de tiempo, basado en tareas de comunicación, y dinamizado por un centro de interés” (p. 115). A continuación, se presenta esquemáticamente el diseño de las tres unidades didácticas (véase los detalles en el capítulo 4.4).

Sesión 1: ¿Qué he hecho yo para merecer esto!!

Tabla 46

Planificación de la sesión 1

Tarea		Modalidad	Competencias que desarrolla	Instrucción	Tiempo estimado
1	Descripción del carácter de los personajes	Individual y grupal	Competencia lingüística	Primero, los estudiantes completan individualmente las primeras cinco tareas tras ver la película en casa. Luego, disponen de 10 minutos para discutir sus respuestas en grupo durante la sesión.	10 min
2	Acercamiento al lenguaje coloquial				
3	Reemplazo de expresiones por sinónimos				
4	Microexpresiones		Competencia sociolingüística		
5	Interpretación y connotación		Competencia lingüística		
6	Carta informal	En grupo	Competencia sociolingüística y pragmática	Los estudiantes disponen de 10 minutos para terminar las dos subtareas (escribir una carta informal y dar consejos) en grupo.	10 min
7	Igualdad de género		Competencia pragmática e intercultural	La primera subtarea se completa rápidamente. En la segunda subtarea, cada estudiante dispone de 3 minutos para argumentar su opinión, seguidos de una discusión interactiva de 3 minutos en la que los participantes intercambian comentarios y consejos.	12 min
8	Mujeres, marginalidad y trabajo sexual			Primero, cada grupo selecciona un representante. Después, los estudiantes cuentan con 8 minutos para discutir de manera dinámica sobre la tarea. Finalmente, cada representante dispone de 2 minutos para presentar ante la clase las opiniones de su grupo sobre la segunda subtarea.	18 min
9	Pedro Almodóvar y la Movida Madrileña		Competencia cultural	Los estudiantes tienen 10 minutos para preparar una presentación sobre el tema. Después, cada grupo cuenta con 3 minutos para exponer su presentación.	25 min

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 2: Hable con ella

Tabla 47

Planificación de la sesión 2

Tarea		Modalidad	Competencias que desarrolla	Instrucción	Tiempo estimado*
1	Vocabulario en su contexto	Individual	Competencia lingüística	Antes de ver la película, los estudiantes deben emparejar diez sustantivos con diez imágenes. Luego, revisan sus respuestas mientras ven la película.	
2	Descripción del escenario teatral		Competencia pragmática	Los estudiantes deben pausar la película en el minuto 00:03:01 y realizar la tarea de forma oral. Después, pueden continuar viendo la película para comparar su respuesta con la descripción del protagonista.	
3	Reconstrucción de diagnósticos médicos		Competencia lingüística	Los estudiantes realizan estas tareas de manera individual. Al finalizar la sesión, recibirán las respuestas recomendadas.	
4	Sustitución de expresiones coloquiales				
5	Rechazo de un favor				
6	La tauromaquia	Individual y grupal	Competencia lingüística, pragmática e intercultural	Los estudiantes completan las dos primeras subtareas de la Tarea 6 de manera individual en casa.	27-33 min
7	Estereotipos de género		Competencia pragmática e intercultural	Posteriormente, realizan las tareas siguientes en grupo, sin un tiempo fijo establecido para cada una, permitiéndoles avanzar a su propio ritmo.	25 min
8	Narración de historias		Competencia pragmática		9-15 min

* Aunque se había establecido un tiempo estimado para cada tarea, el entusiasmo de los estudiantes en las discusiones resultó en que no se controlara el tiempo de acuerdo a este estimado.

Fuente: Elaboración propia.

Sesión 3: Volver

Tabla 48

Planificación de la sesión 3

Tarea		Modalidad	Competencias que desarrolla	Instrucción	T. R.
1	¿Por qué se llama <i>Volver</i> ?	Individual	Competencia cultural	Los estudiantes realizan esta tarea individualmente en casa antes de ver la película. Luego, revisan sus respuestas mientras ven la película.	
2	Expresiones entre españoles		Competencia lingüística	Al inicio de la sesión, se realiza un minijuego de quiz (play.blooket.com) para evaluar la comprensión de los estudiantes sobre las 12 palabras y expresiones coloquiales subrayadas en la película. Al final de la sesión, recibirán las respuestas correctas.	
3	Acento andaluz	En grupo	Competencia sociolingüística	Esta tarea se asigna a los estudiantes antes de la sesión para que presten atención al acento andaluz mientras ven la película. Posteriormente, durante la sesión, disponen de 3 minutos para discutir sus respuestas.	3 min
4	Violencia sexual		Competencia pragmática e intercultural	Se ha asignado esta tarea a los estudiantes antes de la sesión para que realicen una breve preparación. Durante la sesión, cada estudiante del grupo responde a una de las tres primeras subtareas en 1 minuto. Para la última subtarea, cada estudiante dispone de 2 minutos para expresar su respuesta.	9 min
5	Supersticiones			Los estudiantes disponen de 3 minutos para discutir las respuestas de la primera subtarea y de 6 minutos para debatir sobre la segunda subtarea.	9 min
6	Entre la vida y la muerte			Esta tarea se asigna a los estudiantes antes de la sesión para que realicen una breve preparación. Para la primera subtarea, que consiste en describir una escena, los estudiantes tienen 4.5 minutos para trabajar juntos, con cada uno encargándose de dos instrucciones. Posteriormente, disponen de 8 minutos para discutir la segunda subtarea. En la tercera subtarea, los estudiantes cuentan con 3 minutos para realizarla: un estudiante responde inicialmente y los	26.5 min

				demás añaden ideas. Finalmente, para la última subtask, los estudiantes tienen 2 minutos para prepararse, seguido de 3 minutos cada uno para expresar sus ideas.	
7	Ciudad grande versus ciudad pequeña			Esta tarea se asigna a los estudiantes antes de la sesión para que realicen una breve preparación. En la primera subtask, los estudiantes tienen 3 minutos para participar: un estudiante responde inicialmente y los demás contribuyen con ideas adicionales. Posteriormente, cada estudiante dispone de 3 minutos para expresar sus opiniones sobre la segunda subtask.	12 min
8	La tercera edad			Esta tarea se asigna a los estudiantes antes de la sesión para que realicen una breve preparación. Posteriormente, tienen 3 minutos para completar la primera subtask, donde un estudiante responde y los demás aportan ideas adicionales. Luego, se dedican 6 minutos para debatir sobre la segunda subtask. Finalmente, cada estudiante dispone de 3 minutos para expresar sus pensamientos sobre la última subtask.	18 min

Abreviatura: T. R. tiempo recomendado

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se utilizarán tests estandarizados, los cuales permiten “evaluar el dominio por parte de los sujetos de los objetivos de aprendizaje de las diversas materias” (ibíd., p. 133). En concreto, se recurrirá a dos tests de modalidad SIELE S5, debido a las diferencias observadas en los niveles de los estudiantes participantes. Su aplicación tiene como objetivo determinar el nivel de competencia comunicativa de los participantes antes y después de la implementación de las unidades didácticas, proporcionando una medida cuantitativa que respalde el análisis de los resultados obtenidos en el proceso de intervención. A continuación, se ofrece un resumen de los contenidos del pretest y el posttest (véase los detalles en el anexo 13).

La Prueba de Expresión e Interacción Escritas (EIE) consta de dos tareas para evaluar diversas habilidades comunicativas escritas de los estudiantes. La primera tarea consiste en escribir una carta informal. Su evaluación se enfoca en las habilidades

informativas, descriptivas y narrativas básicas del estudiante. La segunda tarea ofrece dos opciones: redactar un texto de opinión o escribir una carta formal, ambas orientadas a valorar las habilidades argumentativas y críticas del estudiante sobre temas comunes de alta complejidad. Los textos de ambas tareas se evalúan en cuatro categorías: cumplimiento de la tarea, cohesión, corrección y alcance.

En la prueba de EIE del pretest, la primera tarea requiere que el estudiante ejecute adecuadamente saludos y despedidas, además de describir y relatar brevemente su entorno, gustos y disgustos, y actividades cotidianas. Por otro lado, la segunda tarea exige una argumentación detallada sobre la adicción al móvil o la redacción de una carta de reclamación respecto al problema de la acumulación de basura. En el postest, la primera tarea sigue evaluando la capacidad del estudiante para realizar saludos y despedidas adecuados, así como describir y narrar brevemente aspectos como las vacaciones, y los gustos y disgustos. La segunda tarea, en cambio, requiere del estudiante una argumentación profunda sobre el tema de la integración sin barreras o la elaboración de una carta de reclamación sobre el cambio de dirección de una calle. Los discursos en todas las tareas se evalúan basándose en dos categorías: cumplimiento de la tarea y uso de la lengua.

La Prueba de Expresión e Interacción Orales (EIO) está compuesta por cinco tareas que evalúan una variedad de habilidades comunicativas orales del estudiante. La primera tarea involucra responder a cuatro preguntas de carácter personal, evaluando las habilidades informativas y narrativas básicas en un contexto inmediato. La segunda tarea requiere describir una fotografía que representa una escena de la vida cotidiana, permitiendo evaluar las habilidades descriptivas básicas. La tercera tarea implica recrear dos situaciones comunicativas, una personal y otra pública, con el objetivo de medir la capacidad del estudiante para interactuar en contextos sociales auténticos. La cuarta tarea consiste en responder a tres preguntas sobre un texto breve que aborda un tema complejo, evaluando las habilidades informativas y narrativas avanzadas. La quinta tarea desafía al estudiante a desarrollar un discurso sobre una afirmación relacionada con el tema de la tarea anterior, para evaluar sus habilidades argumentativas

en temas complejos. La prueba de EIO en el pretest y el postest aborda los siguientes contenidos:

Pretest de EIO

Tarea 1: el estudiante debe responder inmediatamente sobre su origen geográfico, lugar de residencia actual, duración del aprendizaje del español y la motivación, así como planes futuros relacionados con el idioma.

Tarea 2: el estudiante debe describir una escena de aula con un profesor y un estudiante, o una de cafetería con dos hombres y dos mujeres.

Tarea 3:

- Primera parte: pedir a un amigo que cuide su perro durante las vacaciones o invitar un amigo a cenar.
- Segunda parte: solicitar información sobre un piso o pedir comida a domicilio.

Tarea 4: el estudiante debe responder extensamente a tres preguntas sobre productos ecológicos o medicinas alternativas.

Tarea 5: el estudiante debe desarrollar un argumento basado en una afirmación sobre aditivos y pesticidas en la agricultura, o la agricultura convencional y ecológica si ha elegido el primer tema en la Tarea 4; o sobre la regulación de las medicinas alternativas o la efectividad de las medicinas alternativas si ha seleccionado el segundo tema.

Postest de EIO

Tarea 1: el estudiante debe dar respuestas inmediatas sobre su deporte favorito, el desayuno consumido, planes para el próximo cumpleaños y el último viaje realizado.

Tarea 2: el estudiante debe describir una escena de cocina con una pareja de edad avanzada o una escena en casa con una pareja joven.

Tarea 3:

- Primera parte: rechazar una oferta de trabajo o buscar un profesor de español.
- Segunda parte: cancelar una cita o vender un piso.

Tarea 4: el estudiante debe responder a tres preguntas sobre el uso del móvil o cuestiones relacionadas con la vejez.

Tarea 5: el estudiante debe realizar una argumentación sobre el uso del móvil en las aulas como oportunidad educativa o su prohibición para mejorar la concentración, si ha seleccionado el primer tema en la tarea anterior; o sobre la ausencia de las políticas actuales sobre el cuidado de ancianos o la distribución de responsabilidades, si ha seleccionado el segundo tema.

Las estrategias se entienden como “procesos interactivos entre investigador e investigados con el fin de recabar información” (ibíd., p. 37). En este estudio, se emplearán el grupo de discusión y la observación participante. El grupo de discusión trata de “una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación” (Bisquerra et al., 2014, p. 335), mientras que la observación participante implica “observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando (ibíd., p. 324).

En la presente investigación, se dividirá a los alumnos objeto de estudio en cinco grupos de tres personas⁴⁵ para que realicen discusiones dinámicas en torno a las tareas de las unidades didácticas. Durante los procesos de discusión, la investigadora, también observadora, revisará las expresiones verbales y no verbales de los estudiantes, anotará las interacciones en el grupo y observará a los participantes que no quieren o no pueden compartir, y a su vez, registrará sus propias sensaciones, sentimientos e impresiones.

⁴⁵ La división se realizará teniendo en cuenta el nivel y las preferencias de los participantes.

Los medios audiovisuales “generan una relación neutra entre investigador e investigados” (Del Rincón et al., 1995, p. 38) y se utilizan “en parte de la naturaleza de la información: visual, verbal o gestual” (ibíd.). En este estudio, se aprovechará el vídeo⁴⁶ (grabación de la pantalla) para registrar todos los procesos de los tests y las discusiones.

5.4. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Desde el enfoque cuantitativo, la técnica que se utilizará para el análisis de datos será la estadística inferencial, que consiste en “inferir propiedades de una población a partir de los datos obtenidos de la muestra” (Bisquerra et al., 2014, p. 148). Para llevar a cabo el análisis de datos obtenidos de los tests estandarizados, se recurrirá a la prueba paramétrica t de Student mediante el uso del programa estadístico de Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 27.0.1.0 para Macintosh.

Debido al carácter subjetivo y cualitativo de la competencia intercultural, como indican Byram (1997) y Fantini (2009), la evaluación de la competencia intercultural puede ser compleja y a menudo dependiente de la percepción subjetiva del profesor. Bisquerra et al. (2014) señalan que el análisis cualitativo “transcurre simultáneamente a la obtención de la información y consiste en un procedimiento abierto y flexible para la clasificación de los datos de acuerdo con unidades básicas de significado (que denominaremos categorías) a fin de resumirlos y tabularlos” (p. 149). Por eso, se analizarán los datos recolectados utilizando categorías propias, confeccionadas principalmente en base a las ideas propuestas por autores como Chen y Starosta (1996), Byram (1995, 1997), Consejo de Europa (2002), Dai y Chen (2015), complementadas con nuestras observaciones en el aula. Además, basándose en el consenso entre investigadores como Deardorff (2006), Lázár et al. (2007), Fantini (2009) y Dai y Chen (2014), quienes acuerdan que la evaluación de esta competencia debe ser continua para comprender plenamente la trayectoria de desarrollo del estudiante y ajustar la

⁴⁶ Se ha conseguido el acuerdo de los participantes y los datos se utilizarán solo para fines educativos.

enseñanza de manera oportuna y flexible, la competencia intercultural del alumnado se evalúa en tres etapas consecutivas.

Tabla 49

Categorías y subcategorías del análisis cualitativo

Categorías	Subcategorías
Afectividad intercultural	- Curiosidad y apertura - Respeto, igualdad, empatía y diversidad
Conocimiento intercultural	- Conocimiento sociocultural propio - Conocimiento sociocultural ajeno - Reconocimiento de prejuicios y estereotipos socioculturales
Habilidad intercultural	- Interpretación y análisis de normas y convenciones socioculturales - Vinculación y comparación intracultural e intercultural - Crítica de normas y convenciones socioculturales

Fuente: Elaboración propia.

Las tres categorías establecidas siguen principalmente la clasificación dimensional propuesta por Chen y Starosta (1996) y por Byram (1995, 1997), no obstante, el componente de conciencia cultural crítica definido por este último se ha incluido dentro de la dimensión comportamental, debido a su carácter aplicado en la interacción intercultural. Por consecuencia, las tres categorías son Afectividad Intercultural, Conocimiento Intercultural y Habilidad Intercultural.

Dentro de la Afectividad Intercultural, se identifican dos subcategorías: 1) curiosidad y apertura; y 2) respeto, igualdad, empatía y diversidad. La primera subcategoría evalúa la disposición del alumnado a explorar y apreciar costumbres, ideas y valores de diferentes culturas, facilitando la apertura hacia experiencias y perspectivas alternativas. Esta actitud abierta constituye una puerta de entrada fundamental al desarrollo de la competencia intercultural, ya que permite descentrar la propia perspectiva y relativizar la ajena, aspectos clave tanto para el aprendizaje de los conocimientos interculturales como para la aplicación de las habilidades interculturales.

La segunda subcategoría considera la sensibilidad de los estudiantes para tratar a todos los individuos con respeto, enfatizando la importancia de reconocer la igualdad de todas las personas, mostrando empatía por las experiencias de otros y valorar la diversidad como un enriquecimiento mutuo y una riqueza cultural. Estos valores se vinculan con las competencias generales señaladas por el Consejo de Europa (2002) y con la dimensión moral de la competencia intercultural propuesta por Dai y Chen (2015), las cuales constituyen elementos importantes que todo aprendiz de lenguas extranjeras debe desarrollar para desenvolverse adecuadamente en situaciones interculturales.

El contacto reiterado con situaciones interculturales auténticas, mediado por las escenas cinematográficas, proporciona al alumnado una práctica constante que le permite ensayar respuestas y actitudes aplicables a contextos reales futuros.

La categoría de Conocimiento Intercultural se divide en tres subcategorías: 1) conocimiento sociocultural propio; 2) conocimiento sociocultural ajeno; y 3) reconocimiento de prejuicios y estereotipos socioculturales. Las primeras dos evalúan el grado de conocimiento que posee el alumnado sobre las normas, convenciones, valores, tradiciones, etc., de su propia cultura o de otras culturas, respectivamente. Este conocimiento es clave para comunicarse e interactuar de manera consciente y efectiva en contextos interculturales. Por su parte, la tercera subcategoría se centra en la capacidad de identificar y entender los prejuicios y estereotipos presentes tanto en la propia cultura como en culturas ajenas, así como su impacto en las percepciones y relaciones interculturales. Este aspecto resulta esencial para el desarrollo de una conciencia pluralista y crítica, ya que permite al alumnado reconocer generalizaciones simplificadoras y sesgos culturales, y formar una mentalidad más abierta y reflexiva en situaciones de interacción multicultural.

La categoría de Habilidad Intercultural abarca 1) interacción y análisis de normas y convenciones socioculturales; 2) la vinculación y comparación intracultural e intercultural; y 3) crítica de normas y convenciones socioculturales. La primera subcategoría mide la capacidad del alumnado de interpretar las normas y convenciones tanto de su cultura como de las culturas ajenas, así como para analizar su influencia en

el comportamiento y la comunicación de los individuos de distintos contextos culturales. Guarda similitudes con las subcategorías anteriores de conocimiento sociocultural propio y ajeno, pero con un enfoque más centrado en analizar y detallar en vez de identificar meramente conocimientos fijos. La segunda subcategoría evalúa la capacidad de establecer relaciones y contrastes entre elementos socioculturales dentro de una misma cultura y/o entre diferentes culturas, encontrando sus similitudes y diferencias para promover un entendimiento más profundo de las dinámicas culturales. La última categoría, centrada en el pensamiento crítico, evalúa la capacidad de los estudiantes para cuestionar y reflexionar críticamente sobre las normas y convenciones culturales, explorando su formación, sus efectos sociales y sus posibles evoluciones.

A diferencia de las dimensiones anteriores, afectiva y cognitiva, que pueden entenderse como una acumulación progresiva de elementos interculturales, los aspectos de esta dimensión se centran en la puesta en práctica de la competencia intercultural. Esta se manifiesta como una combinación dinámica de una actitud abierta e innovadora, un bagaje de conocimientos socioculturales y el pensamiento autónomo del alumnado.

5.5. PROCEDIMIENTOS

Para proporcionar una visión clara del desarrollo de la presente investigación, se presenta a continuación una cronología de las actividades clave realizadas a lo largo del estudio, con un enfoque principal en la implementación del plan de enseñanza.

Entre enero y septiembre de 2021, se revisó la bibliografía relevante y se redactaron inicialmente el Marco Teórico y Metodológico.

Después, desde septiembre de 2021 hasta marzo de 2022, se elaboraron las primeras versiones de las unidades didácticas en formato Word y se prepararon los posibles tests estandarizados que se pueden utilizar.

Posteriormente, entre marzo y julio de 2022, se elaboró un póster sobre la presente actividad educativa y se estableció contacto con la responsable de la

Asociación del Español de la Universidad de Jilin⁴⁷ para explorar colaboraciones. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por ambas partes, debido a las medidas de restricción sanitaria de la universidad para controlar la Covid-19, no fue posible llevarla a cabo de forma presencial. Por eso, en septiembre y octubre de 2022, se inició comunicación con el nuevo responsable de la Asociación. Se alcanzó un consenso para colaborar en línea y se distribuyó el póster preparado a los alumnos de Filología Hispánica de la Universidad de Jilin, solicitando atentamente su participación con el apoyo del responsable. Inicialmente, se había planteado que los estudiantes objetivo deberían tener un nivel de español entre B2 y C1. No obstante, dado que muchos de los alumnos de estos niveles estaban en un intercambio educativo en España o centrados en la búsqueda de trabajo, se decidió ampliar el rango de niveles a B1 hasta C1 para asegurar una mayor participación.

Mientras se distribuía el póster en octubre, se rediseñaron algunas unidades didácticas y se elaboraron presentaciones en PowerPoint para adaptarlas mejor al entorno virtual. Asimismo, se seleccionaron los tests estandarizados más adecuados entre los previamente preparados. También se identificó la muestra de participantes y se estableció contacto con ellos. Se les comunicó el carácter voluntario de la actividad, informando a los estudiantes de que aquellos que participaran en todas las sesiones recibirían un pequeño regalo como incentivo. Además, se solicitó su consentimiento para grabar las discusiones en grupo.

Una vez determinados los estudiantes participantes, se creó un grupo de chat en la aplicación Wechat para facilitar la comunicación y coordinar las actividades relacionadas con el plan de enseñanza. Durante octubre y noviembre de 2022, se llevó a cabo el pretest estandarizado, que incluyó pruebas de expresión e interacción escritas y orales. Debido al nivel no homogéneo de los participantes, se seleccionaron tareas

⁴⁷ Esta Asociación se encarga de organizar actividades relacionadas con la lengua y cultura hispánicas y los miembros también son estudiantes de la Especialidad de Filología Hispánica de esta universidad.

para el test de los libros *SIELE: preparación para el examen*⁴⁸ y 西班牙语国际评估综合测试 *SIELE 高分突破*⁴⁹. La prueba escrita se organizó en varios horarios diferentes para acomodar a todos los participantes. La prueba oral se coordinó mediante un miniprograma llamado 快预约⁵⁰ en Wechat, que permitió a los estudiantes seleccionar su propio horario del examen. Ambas pruebas se presentaron utilizando presentaciones de PowerPoint diseñadas para simular en gran medida el sistema del examen SIELE.

Después del pretest, los estudiantes fueron divididos en cinco grupos de tres personas cada uno, agrupados según su nivel de español demostrado en el test y sus cursos académicos. Desde noviembre de 2022 hasta enero de 2023, se llevaron a cabo las tres sesiones planificadas. Dado el tiempo extendido de las películas y las preferencias de la mayoría de los estudiantes, se decidió que las películas fueran vistas de manera independiente por los estudiantes antes de las sesiones, permitiendo un uso más eficiente del tiempo durante los encuentros para centrarse en actividades interactivas.

La implementación de las unidades didácticas adoptó un enfoque comunicativo, intercultural, autónomo y cooperativo, orientado al desarrollo integrado de las competencias comunicativa e intercultural del alumnado. No solo cumplió una función didáctica, sino que también actuó como instrumento de recogida de datos cualitativos. Se estructuró principalmente en torno a los siguientes actos didácticos:

1) Actividades lingüísticas guiadas

Estas actividades se centran en la deducción del significado de expresiones complicadas y coloquiales presentes en las películas. Antes del visionado, la docente subrayó dichas expresiones y proporcionó imágenes, sinónimos o explicaciones en orden aleatorio. De esta manera, el alumnado vio las películas

⁴⁸ Fue elaborado por Ramón Díez Galán en 2018.

⁴⁹ Ruptura de alta puntuación en la Prueba Integral de Evaluación Internacional de Español SIELE en español. Fue elaborado por Lao Sa en 2021.

⁵⁰ Reserva rápido

con preguntas orientadoras y prestó mayor atención a los contextos donde aparecían estos términos.

Este tipo de práctica favorece especialmente el desarrollo de la competencia semántica, clave para estudiantes sinohablantes en situaciones de comunicación intercultural, donde comprender cada palabra no siempre es posible, pero sí lo es inferir el significado por el contexto. Además, aprender vocabulario en situaciones auténticas facilita su uso en contextos similares y permite al alumnado familiarizarse con registros coloquiales y variados, en contraste con el español más formal que ofrecen los libros de texto.

2) Actividades de simulación

Estas actividades presentan escenas cinematográficas vinculadas a situaciones comunes de la vida cotidiana, con el fin de que los estudiantes resuelvan distintos problemas en un entorno simulado.

A través de este tipo de actividad, el alumnado puede experimentar situaciones comunicativas auténticas, lo cual no solo enriquece su experiencia práctica, sino que también aumenta su motivación. Al desarrollarse en un contexto escénico distinto al suyo en lo lingüístico y cultural, pero similar en lo situacional, estas simulaciones favorecen la toma de conciencia sobre las diferencias culturales y promueven el desarrollo de estrategias de adaptación comunicativa.

3) Discusión en grupo guiado

Aunque los temas socioculturales y las preguntas fueron seleccionados por la docente, las discusiones se orientaron a potenciar el dinamismo subjetivo del alumnado, es decir, su capacidad de aprendizaje autónomo y cooperativo, en línea con lo establecido por el Ministerio de Educación de China (2022).

Con este fin, se priorizó la intervención dentro del propio alumnado frente a la intervención docente, con el objetivo de aumentar la interactividad y el rendimiento colaborativo. El papel de la profesora incluyó no solo la

supervisión del desarrollo de las tareas, sino también la intervención en caso de estancamiento o ante dudas que el alumnado no pudiera resolver por sí mismo, así como el ofrecimiento de un apoyo emocional activo y continuo que reforzara su autoconfianza. Esta dinámica busca transformar el rol tradicionalmente dominante del docente en China, situándolo como facilitador del aprendizaje y como una figura más cercana al guía acompañante que a la autoridad directiva.

4) Análisis y comparación de culturas

Las actividades orientadas al análisis y la comparación de normas y convenciones socioculturales constituyen un eje fundamental de la implementación, debido a los beneficios integrados que ofrecen tanto para el desarrollo de la competencia comunicativa pragmática como para una comprensión más profunda y reflexiva de la cultura propia y de la meta.

Estas prácticas favorecen la formación de estudiantes como futuros hablantes interculturales, capaces de desempeñar un papel mediador en las comunicaciones interculturales, en consonancia con lo establecido por el Ministerio de Educación de China (2022) para los graduados de la Especialidad Universitaria de Filología Hispánica.

5) Comunicación abierta y continua

Antes de la implementación de las unidades didácticas, se crearon grupos de chat en línea: uno general con todo el alumnado, cinco específicos para comunicación interna de cada grupo y chats individuales entre la profesora y cada estudiante. Este método responde al carácter más reservado del alumnado sinohablante, que a menudo muestra cierta timidez a la hora de expresar sus dudas en público, lo cual puede limitar su rendimiento académico.

Este sistema resulta factible tanto en el marco de esta investigación como en el contexto habitual de las aulas universitarias de español en China, dado el reducido número de estudiantes. En el caso de esta investigación, la muestra

está compuesta por 15 estudiantes; por su parte, el Grado en Filología Hispánica en universidades chinas suele contar con unos veinte estudiantes por clase, a diferencia del tamaño más amplio de las aulas en niveles preuniversitarios o en otras carreras. Esta característica permite al docente no solo atender a los requisitos generales establecidos a nivel nacional, aplicando programas comunes, sino también adaptarse a las necesidades individuales del alumnado mediante propuestas de enseñanza más específicas y personalizadas.

No obstante, en el aula también se proporcionó retroalimentación positiva a quienes formularan preguntas ante toda la clase, reconociendo su contribución al aprendizaje colectivo y destacando que, probablemente, otros compañeros compartían las mismas dudas. Con esta estrategia, se pretende transformar la percepción negativa que algunos estudiantes asocian a intervenir en público, como si interrumpieran el desarrollo de la clase y el tiempo valioso de sus compañeros, en una imagen positiva: la de colaborar activamente con el profesor en beneficio de toda la clase.

6) Apoyo bilingüe

Durante la implementación, la profesora utilizó español para explicar las instrucciones y responder dudas en la mayoría de los casos. Sin embargo, dado el nivel diverso de competencia en español del alumnado y su tendencia a sentir vergüenza al formular, especialmente al repetir preguntas, observó atentamente sus reacciones y, cuando fue necesario, recurrió al chino para asegurar la comprensión y mantener su interés y su dedicación en el desarrollo de la clase.

Además, durante este proceso, se realizaron ajustes continuos basados en la observación directa de las sesiones, con el objetivo de optimizar la organización de las actividades y maximizar el aprendizaje del alumnado.

En la primera sesión, se intentó explicar las instrucciones de cada tarea en el aula principal antes de su realización en aulas secundarias. Sin embargo, problemas recurrentes con la conexión en la aplicación Microsoft Teams al regresar a los

estudiantes al aula principal desde las aulas secundarias, redujeron considerablemente la continuidad y fluidez de la clase. Por esta razón, a partir de la segunda sesión, se decidió explicar las instrucciones de todas las tareas al principio en el aula principal para evitar interrupciones. Además, debido al gran interés y la activa participación de los estudiantes en las tareas interactivas basadas en temas socioculturales durante la primera sesión, y al tiempo adicional que dedicaron a estas actividades, se optó por focalizar principalmente en este tipo de tareas durante el tiempo limitado de las sesiones subsiguientes.

En la segunda sesión, tras resolver el problema de los frecuentes desplazamientos entre el aula principal y las aulas secundarias, las discusiones en grupo se tornaron más intensas. Sin embargo, como el tiempo para discutir cada tema sociocultural no fue controlado estrictamente, hubo una variación significativa en el tiempo que cada grupo empleó para completar las actividades. Por lo tanto, se decidió establecer un tiempo recomendado más claro para cada actividad, ayudando a los estudiantes a gestionar su tiempo de forma más estructurada y orgánica. Esto también aseguró que todos los grupos terminaran las tareas de manera más uniforme.

Después de las sesiones, se realizó el postest estandarizado de las pruebas de expresión e interacción escritas y orales en enero de 2023, de la misma manera que el pretest. Durante la implementación del plan de enseñanza, entre octubre de 2022 y enero de 2023, también se llevó a cabo la recolección de datos y la evaluación continua del proceso.

Por último, desde enero de 2023 hasta enero de 2025, se llevó a cabo la organización, el procesamiento y el análisis de datos. Durante este período, también se contrastaron las hipótesis y se realizaron las modificaciones y redacciones finales de todos los capítulos de la tesis.

6. RESULTADOS

En este capítulo, se presentarán los resultados obtenidos de la investigación, los cuales se dividen en dos categorías principales: resultados cuantitativos y resultados

cualitativos. En la sección de resultados cuantitativos, se analizarán las estadísticas y los datos numéricos recopilados a través de los tests estandarizados de SIELE, proporcionando una perspectiva objetiva sobre el impacto de las intervenciones didácticas utilizadas en el estudio sobre la competencia comunicativa de los estudiantes. Posteriormente, en la sección de resultados cualitativos, se explorará la evolución de la competencia intercultural de los alumnos, obtenida a través de las discusiones en grupo, profundizando en los cambios en sus actitudes, percepciones y habilidades interculturales. Estos resultados se presentan de forma objetiva, proporcionando una base sólida para las interpretaciones más profundas que se explorarán en el siguiente capítulo de “Discusión”.

6.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LOS TESTS ESTANDARIZADOS

En este capítulo, se ha realizado una serie de análisis estadísticos exhaustivos de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los dos exámenes simulacro (pretest y posttest) de la modalidad S5, a saber, la prueba de Expresión e Interacción Escritas (EIE) y la de Expresión e Interacción Orales (EIO), del examen tipo SIELE con la ayuda del software SPSS 27.0.1.0. Los análisis empezaron con los aspectos más generales (S5, EIE y EIO), cuyo objetivo fue comprobar tanto la hipótesis principal como las hipótesis específicas, y se extendieron a los aspectos más específicos (Tareas y Categorías de EIE y de EIO) para evaluar la efectividad del plan de enseñanza en la capacidad de los estudiantes para resolver diversas actividades comunicativas y utilizar diferentes habilidades comunicativas.

Para ello, por un lado, desde la perspectiva holística, se estudiaron las puntuaciones obtenidas por los alumnos en los aspectos mencionados en el pretest y el posttest a través de las siguientes fases. En primer lugar, dado que el tamaño muestral del presente estudio fue pequeño ($N = 15$), se procedió a la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para conocer la distribución de las diferencias (pretest-posttest). Después, se compararon las calificaciones en ambos tests a través de la prueba *t* de Student para muestras emparejadas, siempre y cuando las diferencias siguieran una distribución

normal. En caso de que las diferencias no cumplieran esta condición, se aplicó la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el propósito de asegurar la confiabilidad de los resultados. Al mismo tiempo, se calculó también el tamaño de efecto de corrección de Hedges (g) o el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) una vez que se habían identificado diferencias estadísticamente significativas en la prueba t de Student o en la prueba de Wilcoxon, respectivamente, para medir la magnitud de las diferencias observadas. Por último, se efectuó un análisis estadístico descriptivo de las frecuencias de las diferencias, con el propósito de lograr una mayor comprensión del rendimiento de los estudiantes después del plan de enseñanza implementado.

Por otro lado, además del análisis global, también se realizaron dos análisis segmentados basados en grupos y niveles para cada aspecto, con el fin de examinar cómo las características específicas de cada grupo en las unidades didácticas influyeron en los resultados y observar cómo los alumnos de distintos niveles respondieron a este plan de enseñanza. En estos análisis, se siguieron los mismos procedimientos que el análisis global, salvo el último paso. Además, a diferencia del análisis global, donde se presentaron los resultados de manera individual para proporcionar una comprensión más profunda del rendimiento de los alumnos, en los análisis segmentados se conservaron los datos clave de diferentes pruebas o análisis, presentándolos en una Tabla condensada para facilitar la visualización y resaltar la información más crucial.

Es importante señalar que el nivel de significación alfa (α) establecido para las pruebas y los análisis de este estudio es del 5% ($\alpha = 0,05$).

6.1.1. Análisis de los resultados de S5, EIE y EIO en el pretest y el posttest

En este capítulo, primero se llevó a cabo un análisis global que abarcó a todos los alumnos sobre sus puntuaciones de S5, EIE y EIO en los dos exámenes para examinar si el plan de enseñanza implementado logró desarrollar su competencia comunicativa, así como sus habilidades escritas y orales. Después, con el propósito de conocer de manera más completa el impacto del plan en los alumnos en estos tres aspectos, se realizaron dos enfoques complementarios. Por un lado, se analizaron las

respuestas de los alumnos de distintos grupos a este plan, teniendo en cuenta su desempeño en las unidades de enseñanza. Por otro lado, se examinaron los rendimientos de los estudiantes con diferentes niveles de competencia comunicativa después de la implementación de este.

6.1.1.1. Análisis global de los resultados de S5, EIE y EIO en el pretest y el posttest

Antes de proceder con las pruebas de comparación, se aplicó primero la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para conocer la distribución de las diferencias en las puntuaciones de S5, EIE y EIO de los alumnos en el pretest y el posttest.

Tabla 50

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de S5, EIE y EIO en el pretest y el posttest

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Diferencia_S5	0,947	15	0,471
Diferencia_EIE	0,953	15	0,580
Diferencia_EIO	0,968	15	0,823

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados reflejados en la Tabla 50, los valores p obtenidos mediante la prueba Shapiro-Wilk para S5, EIE y EIO son 0,471, 0,580 y 0,823, respectivamente. Dado que todos los valores son mayores que $\alpha = 0,05$, se concluye que todos los datos provienen de una distribución normal. Por eso, se realizó la prueba t de Student para comparar los puntajes de los alumnos en estos tres aspectos entre el pretest y el posttest.

Tabla 51

Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de S5, EIE y EIO en el pretest y el postest

Tabla 51.1 *Estadísticas de las puntuaciones de S5, EIE y EIO en el pretest y el postest*

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Pretest_S5	366,245	15	46,441	11,991
	Posttest_S5	388,251	15	52,923	13,665
Par 2	Pretest_EIE	185,192	15	23,483	6,063
	Posttest_EIE	197,157	15	26,530	6,850
Par 3	Pretest_EIO	181,053	15	28,371	7,325
	Posttest_EIO	191,093	15	30,245	7,809

Tabla 51.2 *Correlaciones de las puntuaciones de S5, EIE y EIO en el pretest y el postest*

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pretest_S5 y Posttest_S5	15	0,939	< 0,001
Par 2	Pretest_EIE y Posttest_EIE	15	0,809	< 0,001
Par 3	Pretest_EIO y Posttest_EIO	15	0,912	< 0,001

Tabla 51.3 *Comparación de las puntuaciones de S5, EIE y EIO en el pretest y el postest*

		Diferencias emparejadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Par 1	Pretest_S5 - Postest_S5	-22,005	18,513	4,780	-32,258	-11,753	-4,604	14	< 0,001
Par 2	Pretest_EIE - Postest_EIE	-11,965	15,730	4,061	-20,677	-3,254	-2,946	14	0,011
Par 3	Pretest_EIO - Postest_EIO	-10,040	12,447	3,214	-16,933	-3,147	-3,124	14	0,007

Tabla 51.4 *Resultados del tamaño de efecto g de Hedges de las diferencias en S5, EIE y EIO*

				Intervalo de confianza al 95%	
		Standardizer ^a	Estimación de puntos	Inferior	Superior
Par 1	Pretest_S5 - Posttest_S5	19,028	-1,156	-1,795	-0,495
Par 2	Pretest_EIE - Posttest_EIE	16,168	-0,740	-1,292	-0,168
Par 3	Pretest_EIO - Posttest_EIO	12,793	-0,785	-1,345	-0,204

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar de muestra de la diferencia de medias, más un factor de corrección.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 51.1, se descubre que la nota media de la prueba de EIE fue ligeramente superior a la de EIO en ambos tests. Como ambas pruebas tienen la misma ponderación en el examen S5, estos resultados señalan que, generalmente, los alumnos

demonstraron una mayor competencia en las habilidades escritas que en las habilidades orales, aunque esta diferencia es mínima.

De acuerdo con la Tabla 51.2, existe una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las puntuaciones en S5 ($r = 0,939$, $p < 0,001$), EIE ($r = 0,809$, $p < 0,001$) y EIO ($r = 0,912$, $p < 0,001$) en los dos exámenes. Esto sugiere que, en general, los alumnos que obtuvieron calificaciones relativamente elevadas/reducidas en el pretest tendieron a lograr puntajes relativamente altos/bajos en el postest.

Además, basándose en los resultados derivados de las Tablas 51.1, 51.3 y 51.4, se evidencian diferencias estadísticamente significativas tanto en S5 ($t = -4,604$, $p < 0,001$, $g = -1,156$), como en EIE ($t = -2,946$, $p = 0,011$, $g = -0,740$) y EIO ($t = -3,124$, $p = 0,007$, $g = -0,785$), donde la media de las puntuaciones de S5 en el pretest ($M = 366,245$, $DE = 46,441$) fue menor que en el postest ($M = 388,251$, $DE = 52,923$), el promedio de las notas de EIE en el pretest ($M = 185,192$, $DE = 23,483$) fue inferior al del postest ($M = 197,157$, $DE = 26,530$), y en promedio, los puntajes de EIO fueron más bajos en el pretest ($M = 181,053$, $DE = 28,371$) que en el postest ($M = 191,093$, $DE = 30,245$). Asimismo, conforme a las estimaciones en la Tabla 51.3, se espera que la puntuación de los alumnos aumente entre 11,753 y 32,258 puntos en S5, entre 3,254 a 20,667 puntos en EIE, y entre 3,147 y 16,933 puntos en EIO.

Por lo tanto, se puede afirmar que este plan de enseñanza tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios sinohablantes con un nivel de entre B1 y C1. Esta repercusión se reveló tanto en sus habilidades escritas, como en sus habilidades orales, siendo ligeramente más pronunciada en la segunda que la primera ($|g_{EIO}| = 0,785 > |g_{EIE}| = 0,740$).

Después, con la finalidad de profundizar en la comprensión del desempeño de los estudiantes tras la implementación del plan de enseñanza, se realizó un análisis estadístico descriptivo de las frecuencias de las diferencias entre las puntuaciones de S5, EIE y EIO en el pretest y el postest.

Tabla 52

Resultados del análisis estadístico descriptivo de la frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de S5, EIE y EIO

Tabla 52.1 Frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de S5

Pretest_S5 - Posttest_S5	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-55,492	1	6,7	6,7	6,7
-40,837	1	6,7	6,7	13,3
-39,663	1	6,7	6,7	20,0
-38,587	1	6,7	6,7	26,7
-34,550	1	6,7	6,7	33,3
-33,800	1	6,7	6,7	40,0
-28,175	1	6,7	6,7	46,7
-18,488	1	6,7	6,7	53,3
-18,470	1	6,7	6,7	60,0
-18,175	1	6,7	6,7	66,7
-6,686	1	6,7	6,7	73,3
-3,521	1	6,7	6,7	80,0
-2,950	1	6,7	6,7	86,7
4,337	1	6,7	6,7	93,3
4,975	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabla 52.2 Frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de EIE

Pretest_EIE - Posttest_EIE	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-45,692	1	6,7	6,7	6,7
-34,750	1	6,7	6,7	13,3
-24,437	1	6,7	6,7	20,0
-21,787	1	6,7	6,7	26,7
-14,870	1	6,7	6,7	33,3
-13,286	1	6,7	6,7	40,0
-13,063	1	6,7	6,7	46,7
-12,750	1	6,7	6,7	53,3
-11,688	1	6,7	6,7	60,0
-11,375	1	6,7	6,7	66,7
-1,375	1	6,7	6,7	73,3
0,000	1	6,7	6,7	80,0
4,337	1	6,7	6,7	86,7
9,879	1	6,7	6,7	93,3
11,375	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabla 52.3 *Frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de EIO*

Pretest_EIO - Postest EIO	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-33,8	1	6,7	6,7	6,7
-26,8	1	6,7	6,7	13,3
-26,6	1	6,7	6,7	20,0
-16,8	1	6,7	6,7	26,7
-16,4	1	6,7	6,7	33,3
-13,4	1	6,7	6,7	40,0
-9,8	1	6,7	6,7	46,7
-6,8	2	13,3	13,3	60,0
-6,4	1	6,7	6,7	66,7
-3,6	1	6,7	6,7	73,3
0,0	1	6,7	6,7	80,0
0,2	1	6,7	6,7	86,7
6,6	1	6,7	6,7	93,3
9,8	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 52.1, se observa que el 86,7% de los alumnos obtuvieron un rendimiento positivo de entre 2,950 y 55,492 puntos en S5. Concretamente, el 80% de los estudiantes mejoraron en al menos 3,521 puntos, el 60% en al menos 18,470 puntos, el 40% en al menos 33,800 puntos y el 20% en al menos 39,633 puntos.

Al mismo tiempo, las Tablas 52.2 y 52.3 indican que el 73,3% de los alumnos lograron un avance con un aumento en sus puntajes de EIE entre 1,375 y 45,692 puntos, mientras que en EIO se observó una misma proporción, con mejoras que oscilan entre 3,6 y 33,8 puntos. Estos datos revelan que, desde una perspectiva holística, el plan de enseñanza fue útil para una gran mayoría de los alumnos en ambos aspectos. En concreto, el 60% de los estudiantes experimentaron un aumento a partir de 11,375 y 6,8 puntos, el 40% a partir de 13,286 y 13,4 puntos, y el 20% a partir de 24,437 y 26,6 puntos en EIE y EIO, respectivamente.

Sin embargo, en las tres Tablas también se destaca que, por un lado, un 13,3% de los alumnos experimentaron un ligero retroceso de menos de 5 puntos en sus calificaciones de S5. Por otro lado, el 20% de los estudiantes se vieron afectados negativamente en EIE, con una reducción entre 4,337 y 11,375 puntos. Mientras tanto,

el mismo porcentaje de alumnos experimentaron una disminución, con una disminución de 0,2 a 9,8 puntos en EIO.

6.1.1.2. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de S5, EIE y EIO

En esta sección, se llevó a cabo una comparación entre las puntuaciones del pretest y el posttest de los alumnos de cada grupo en S5, EIE y EIO por separado. El objetivo fue conocer la efectividad del plan de enseñanza en cada uno de estos tres aspectos para cada grupo específico.

6.1.1.2.1. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de S5

Se empezó con la prueba de Shapiro-Wilk para conocer la distribución de las diferencias en las puntuaciones del examen de S5 entre el pretest y el posttest.

Tabla 53

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de S5 de cada grupo en el pretest y el posttest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_S5	0,789	3	0,088
2	Diferencia_S5	0,894	3	0,367
3	Diferencia_S5	0,751	3	0,001
4	Diferencia_S5	0,828	3	0,182
5	Diferencia_S5	0,897	3	0,375

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos de la Tabla 53, casi todas las diferencias presentan una distribución normal, excepto las del Grupo 3 ($p = 0,001 < \alpha = 0,05$). Por lo tanto, se utilizó la prueba t de Student para analizar las puntuaciones de los grupos cuyas diferencias cumplieran con la condición de normalidad, y la prueba de Wilcoxon especialmente para las del Grupo 3.

Tabla 54

Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de S5 de los grupos 1, 2, 4 y 5

			Prueba t de Student					g de Hedges
Grupo			N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	
1	Par 1	Pretest_S5	3	438,146	9,298	-4,465	0,047	-2,057
		Postest_S5	3	471,038	17,721			
2	Par 1	Pretest_S5	3	362,691	17,665	-0,947	0,444	.
		Postest_S5	3	373,936	36,320			
4	Par 1	Pretest_S5	3	312,490	11,996	-1,422	0,291	.
		Postest_S5	3	328,564	7,718			
5	Par 1	Pretest_S5	3	335,594	17,173	-4,702	0,042	-2,166
		Postest_S5	3	374,750	27,645			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 55

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de S5 del grupo 3

Prueba de Wilcoxon							
		Percentiles					
			50				Sig. asin.
Grupo		N	25	(Mediana)	75	Z	(bilateral)
3	Pretest_S5	3	366,479	377,241	403,191	-1,069	0,285
	Postest_S5	3	361,504	395,729	421,661		

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados derivados de las Tablas 54 y 55, por un lado, se observan diferencias estadísticamente significativas en S5 para el Grupo 1 ($t = -4,465$, $p = 0,047$, $g = -2,057$) y el Grupo 5 ($t = -4,702$, $p = 0,042$, $g = -2,166$), donde la media de las puntuaciones del Grupo 1 en el pretest ($M = 438,146$, $DE = 9,298$) fue menor que la del posttest ($M = 471,038$, $DE = 17,721$), mientras que la nota promedio del Grupo 5 en el pretest ($M = 335,594$, $DE = 17,173$) también fue inferior a la del posttest ($M = 374,750$, $DE = 27,645$). Por otro lado, los alumnos de los grupos 2 ($t = -0,947 < 0$), 3 ($Z = -1,069 < 0$) y 4 ($p = -1,422 < 0$) también obtuvieron un progreso en S5 después de la implementación del plan de enseñanza.

6.1.1.2.2. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de EIE

Ante todo, se examinó la distribución de las diferencias entre las puntuaciones de EIE en el pretest y el posttest para cada grupo a través de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 56

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de EIE de cada grupo en el pretest y el posttest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIE	0,845	3	0,227
2	Diferencia_EIE	0,842	3	0,218
3	Diferencia_EIE	0,839	3	0,213
4	Diferencia_EIE	0,794	3	0,101
5	Diferencia_EIE	0,773	3	0,051

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 56, se destaca que los valores p en todos los casos (0,227, 0,218, 0,213, 0,101 y 0,051) son superiores a $\alpha = 0,05$, lo cual indica que todas las diferencias siguen una distribución normal. Por eso, se llevó a cabo la prueba t de Student para las calificaciones de todos los grupos.

Tabla 57

Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de EIE de todos los grupos

Grupo			Prueba t de Student				Sig. (bilateral)	g de Hedges
			N	Media	Desviación estándar	t		
1	Par 1	Pretest_EIE	3	219,213	12,268	-3,972	0,058	.
		Posttest_EIE	3	235,505	8,448			
2	Par 1	Pretest_EIE	3	179,158	5,550	-0,487	0,674	.
		Posttest_EIE	3	186,003	27,445			
3	Par 1	Pretest_EIE	3	188,837	7,273	-0,612	0,603	.
		Posttest_EIE	3	193,898	13,367			
4	Par 1	Pretest_EIE	3	155,623	19,215	-5,446	0,032	-2,509
		Posttest_EIE	3	171,564	14,855			
5	Par 1	Pretest_EIE	3	183,127	11,317	-1,045	0,406	.
		Posttest_EIE	3	198,816	17,553			

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos obtenidos en la Tabla 57, en primer lugar, se evidencian diferencias estadísticamente significativas únicamente entre las puntuaciones de EIE para el Grupo 4 ($t = -5,446$, $p = 0,032$, $g = -2,509$) en el pretest ($M = 155,623$, $DE = 19,215$) y el posttest ($M = 171,564$, $DE = 14,855$). En segundo lugar, se observan diferencias cercanas al umbral de significancia estadística en EIE para el Grupo 1 ($t = -3,972$, $p = 0,058$) entre el pretest ($M = 219,213$, $DE = 12,268$) y el posttest ($M = 235,505$, $DE = 8,448$). Por último, los grupos 2 ($t = -0,487 < 0$), 3 ($t = -0,612 < 0$) y 5 ($t = -1,045 < 0$) también registraron diferencias positivas.

6.1.1.2.3. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de EIO

Primeramente, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para conocer la distribución de las diferencias entre las puntuaciones de EIO en el pretest y el posttest de cada grupo.

Tabla 58

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de EIO de cada grupo en el pretest y el posttest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIO	1,000	3	0,967
2	Diferencia_EIO	0,761	3	0,025
3	Diferencia_EIO	0,842	3	0,220
4	Diferencia_EIO	0,839	3	0,211
5	Diferencia_EIO	0,945	3	0,549

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 58, se observa que, a excepción del Grupo 2 ($p = 0,025 < \alpha = 0,05$), las diferencias de los demás grupos tienen una distribución normal. Por eso, se realizó la prueba t de Student para los grupos 1, 3, 4 y 5, mientras que se utilizó la prueba de Wilcoxon específicamente para el Grupo 2.

Tabla 59

Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de EIO de los grupos 1, 3, 4 y 5

			Prueba t de Student				Sig. (bilateral)	g de Hedges
Grupo			N	Media	Desviación estándar	t		
1	Par 1	Pretest_EIO	3	218,933	3,870	-2,904	0,101	.
		Postest_EIO	3	235,533	10,473			
3	Par 1	Pretest_EIO	3	193,467	18,428	-5,563	0,031	-2,563
		Postest_EIO	3	199,067	17,253			
4	Par 1	Pretest_EIO	3	156,867	11,490	-0,016	0,989	.
		Postest_EIO	3	157,000	21,899			
5	Par 1	Pretest_EIO	3	152,467	22,443	-3,293	0,081	.
		Postest_EIO	3	175,933	10,104			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 60

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de EIO del grupo 2

		Prueba de Wilcoxon					
			Percentiles				
			50				
Grupo		N	25	(Mediana)	75	Z	Sig. asin. (bilateral)
2	Pretest_EIO	3	170,000	187,000	193,600	-0,447	0,655
	Postest_EIO	3	170,000	193,400	200,400		

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a las Tablas 59 y 60, por un lado, se aprecian diferencias estadísticamente significativas únicamente entre las calificaciones de EIO del Grupo 3 ($t = -5,563$, $p = 0,031$, $g = -2,563$) en el pretest ($M = 193,467$, $DE = 18,428$) y el posttest ($M = 199,067$, $DE = 17,253$). Por otro lado, las diferencias para el Grupo 5 se aproximan a tener significancia estadística ($t = -3,293$, $p = 0,081$). Además, también se notan mejoras en las puntuaciones de los grupos 1 ($t = -2,904 < 0$) y 2 ($Z = -0,447 < 0$). Sin embargo, las intervenciones didácticas tuvieron un impacto limitado en el Grupo 4 ($t = -0,016 < 0$).

6.1.1.3. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de S5, EIE y EIO

Antes de participar en este plan de enseñanza, los alumnos completaron un formulario de inscripción en el que indicaron su nivel de español. Aunque el presente estudio se centró en las pruebas de expresión e interacción escritas (EIE) y orales (EIO) para evaluar el nivel de competencia comunicativa en español, cabe señalar que el nivel de español proporcionado en el formulario abarca tanto las habilidades escritas como las orales. Por eso, se consideró este nivel como su nivel de S5, mientras que sus niveles en las pruebas escritas y orales, obtenidos a partir del primer examen simulacro de la modalidad S5 de SIELE (pretest), se utilizaron como sus niveles de EIE y EIO.

Tabla 61

Niveles iniciales de S5, EIE y EIO de los estudiantes

Estudiante	Nivel de S5	Nivel de EIE	Nivel de EIO
Ana	C1	C1	C1
Benjamín	C1	B2	C1
Nieve	C1	C1	C1
Tamar	B2	B2	B1
Tatiana	B2	B2	B2
Yaquelin	C1	B2	B2
Elena	B2	B2	B2
Latifa	B2	B2	B2
Lidia	B2	B2	B1
Calipso	B1	B1	B1
Lola	B2	B2	B1
Nebulosa	B1	B1	B1
Cristina	B1	B2	B1
Lis	B1	B2	B2
Susi	B2	B2	B1

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la Tabla 61, en cada aspecto, se clasificó a los alumnos en tres niveles: B1, B2 y C1.

Tabla 62*Clasificación de los estudiantes en niveles B1, B2 y C1 según S5, EIE y EIO*

Aspecto Nivel	S5	EIE	EIO
B1	Calipso, Nebulosa, Cristina, Lis	Calipso, Nebulosa	Tamar, Lidia, Calipso, Lola, Nebulosa, Cristina, Susi
B2	Tamar, Tatiana, Elena, Latifa, Lidia, Lola, Susi	Benjamín, Tamar, Tatiana, Yaquelín, Elena, Latifa, Lidia, Lola, Cristina, Lis, Susi	Tatiana, Yaquelín, Elena Latifa, Lis
C1	Ana, Benjamín, Nieve, Yaquelín	Ana, Nieve	Ana, Benjamín, Nieve

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 62, la mayoría de los alumnos se encuentran en el nivel B2 en cuanto a las habilidades escritas (EIE), mientras que, en términos de las habilidades orales (EIO), se concentran en los niveles B1 y B2. Estos datos sugieren que, por lo general, los estudiantes sobresalen más en las habilidades escritas que en las orales.

A continuación, se llevaron a cabo comparaciones de las calificaciones obtenidas por los alumnos de cada nivel en S5, EIE y EIO por separado, con el propósito de evaluar la efectividad del plan de enseñanza entre los estudiantes de distintos niveles.

6.1.1.3.1. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de S5

Al principio, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para evaluar la distribución de las diferencias entre los puntajes de S5 en el pretest y el posttest para los alumnos de diferentes niveles.

Tabla 63

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de S5 de cada nivel en el pretest y el postest

Nivel		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_S5	0,986	4	0,938
B2	Diferencia_S5	0,895	7	0,300
C1	Diferencia_S5	0,878	4	0,330

Fuente: Elaboración propia.

Dado que en la Tabla 63 todos los valores p (0,938, 0,300 y 0,330) son mayores que $\alpha = 0,05$, indicando que todas las diferencias provienen de una distribución normal, se realizó la prueba t de Student para contrastar las notas de los alumnos de todos los niveles S5 entre el pretest y el postest.

Tabla 64

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de S5 de todos los niveles

Nivel			Prueba t de Student				Sig. (bilateral)
			N	Media	Desviación estándar	t	
B1	Par 1	Pretest_S5	4	327,727	22,472	-2,846	0,065
		Postest_S5	4	359,028	35,818		
B2	Par 1	Pretest_S5	7	357,073	32,832	-2,376	0,055
		Postest_S5	7	371,742	37,852		
C1	Par 1	Pretest_S5	4	420,814	35,487	-2,838	0,066
		Postest_S5	4	446,363	51,428		

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos obtenidos en la Tabla 64, se observan diferencias similares y cercanas a ser estadísticamente significativas en S5 para los alumnos de cada uno de los niveles: B1 ($t = -2,846$, $p = 0,065$), B2 ($t = -2,376$, $p = 0,055$) y C1 ($t = -2,838$, $p = 0,066$). Concretamente, la media del nivel B1 en el pretest ($M = 327,727$, $DE = 22,472$) fue inferior a la del posttest ($M = 359,028$, $DE = 35,818$), mientras que la del nivel B2 en el pretest ($M = 357,073$, $DE = 32,832$) también fue menos que la del posttest ($M = 371,742$, $DE = 37,852$). Asimismo, en el caso del nivel C1, el puntaje promedio del pretest ($M = 420,814$, $DE = 35,487$) fue más bajo que el posttest ($M = 446,363$, $DE = 51,428$).

Los hallazgos señalan que la influencia del plan de enseñanza en el desarrollo de la competencia comunicativa fue considerable y similar entre los alumnos de todos los niveles.

6.1.1.3.2. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de EIE

Para empezar, se comprobó la distribución de las diferencias entre las puntuaciones de EIE en los dos exámenes para los alumnos de cada nivel utilizando la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 65

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de EIE de cada nivel en el pretest y el posttest

Nivel de EIE		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIE			
B2	Diferencia_EIE	0,952	11	0,547
C1	Diferencia_EIE			

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 65, se observa que solo las diferencias de los alumnos del nivel B2 siguen una distribución normal ($p = 0,547 > \alpha = 0,05$), por lo que se llevó a cabo la prueba t de Student para su comparación. Al mismo tiempo, se aplicó la prueba de Wilcoxon para los estudiantes de los niveles de B1 y C1.

Tabla 66

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de EIE del nivel B2

Nivel de EIE			Prueba t de Student			
			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
B2	Par 1	Pretest_EIE	11	184,951	11,071	-1,984 0,075
		Posttest_EIE	11	195,906	20,501	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 67

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de EIE de los niveles B1 y C1

		Prueba de Wilcoxon					
			Percentiles				
			50				Sig. asin.
Nivel de EIE		N	25	(Mediana)	75	Z	(bilateral)
B1	Pretest_EIE	2	135,280	146,702	.	-1,342	0,180
	Postest_EIE	2	157,067	163,971	.		
C1	Pretest_EIE	2	217,942	225,005	.	-1,342	0,180
	Postest_EIE	2	229,317	237,224	.		

Fuente: Elaboración propia.

Los datos derivados de las Tablas 66 y 67 señalan que, por un lado, aunque no se observan diferencias estadísticamente significativas en EIE para los alumnos de ningún nivel, las del nivel B2 está cercanas a alcanzar la significancia estadística ($t = -1,984$, $p = 0,075$). Por otro lado, generalmente, los estudiantes de cada nivel experimentaron una mejora en el postest.

Estos resultados indican que los alumnos del nivel B2 progresaron más en las habilidades escritas, en comparación con aquellos de los niveles B1 y C1.

6.1.1.3.3. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de EIO

Ante todo, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para conocer la distribución de las diferencias entre los puntajes de EIO de los alumnos de diferentes niveles en los dos momentos.

Tabla 68

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de EIO de cada nivel en el pretest y el postest

		Shapiro-Wilk		
Nivel de EIO		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIO	0,939	7	0,632
B2	Diferencia_EIO	0,993	5	0,990
C1	Diferencia_EIO	1,000	3	0,967

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 68, los valores p en todos los casos (0,632, 0,990 y 0,967) son superiores a $\alpha = 0,05$, lo cual demuestra que todas las diferencias mantienen

una distribución normal. Por consiguiente, se realizó la prueba t de Student para todos los niveles.

Tabla 69

Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de EIO de todos los niveles

Nivel de EIO			Prueba t de Student				Sig. (bilateral)	g de Hedges
			N	Media	Desviación estándar	t		
B1	Par 1	Pretest_EIO	7	156,343	15,092	-1,525	0,178	.
		Postest_EIO	7	165,971	15,670			
B2	Par 1	Pretest_EIO	5	192,920	12,139	-2,826	0,048	-1,141
		Postest_EIO	5	199,600	10,122			
C1	Par 1	Pretest_EIO	3	218,933	3,870	-2,904	0,101	.
		Postest_EIO	3	235,533	10,473			

Fuente: Elaboración propia.

Basándose en los resultados obtenidos en la Tabla 69, por una parte, se evidencian diferencias estadísticamente significativas únicamente entre los puntajes de EIO de los alumnos del nivel B2 ($t = -2,826$, $p = 0,048$, $g = 1,141$) en el pretest ($M = 192,920$, $DE = 12,139$) y el posttest ($M = 199,600$, $DE = 10,122$). Por otra parte, los estudiantes de los niveles B1 y C1 también progresaron en el postest.

Los resultados muestran que después del plan de enseñanza implementado, los alumnos de todos los niveles mejoraron sus habilidades orales, destacándose un avance más significativo en los estudiantes del nivel B2.

6.1.2. Análisis de los resultados de las Tareas de EIE en el pretest y el postest

Con el propósito de obtener una comprensión más profunda del desarrollo de la capacidad de los alumnos para llevar a cabo actividades comunicativas escritas de distinta dificultad, este capítulo se enfocó en el aspecto específico de las Tareas de EIE, que incluye la Tarea 1 y la Tarea 2. Al igual que en los análisis de los aspectos generales, esta parte también empezó con un enfoque global que abarcaba a todos los alumnos y luego se adentró en dos análisis más específicos basados en grupos y niveles.

6.1.2.1. Análisis global de los resultados de las Tareas de EIE en el pretest y el posttest

En primer lugar, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para examinar la distribución de las diferencias en las notas obtenidas por los alumnos en las Tareas de la prueba de EIE entre el pretest y el posttest.

Tabla 70

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de las Tareas de EIE en el pretest y el posttest

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Diferencia_EIE_Tarea1	0,860	15	0,024
Diferencia_EIE_Tarea2	0,934	15	0,308

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 70, se descubre que las diferencias entre las puntuaciones en la Tarea 1 ($p = 0,024$) tienen una distribución anormal, mientras que las de la Tarea 2 ($p = 0,308$) están normalmente distribuidas. Por eso, se llevó a cabo la prueba de Wilcoxon para las notas de la Tarea 1 y la prueba t de Student para las calificaciones de la Tarea 2.

Tabla 71

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE

Tabla 71.1 *Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE*

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50 (Mediana)	75
Pretest_EIE_Tarea1	15	114,451	6,361	96,280	118,755	114,630	117,380	118,125
Posttest_EIE_Tarea1	15	115,083	8,131	86,190	120,130	116,005	116,005	118,125

Tabla 71.2 Prueba de rangos con signo de Wilcoxon de las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Par 1	Postest_EIE_Tarea1 - Pretest_EIE_Tarea1	Rangos negativos	4 ^a	6,375
		Rangos positivos	7 ^b	5,786
		Empates	4 ^c	
		Total	15	25,500

a. Postest_EIE_Tarea1 < Pretest_EIE_Tarea1

b. Postest_EIE_Tarea1 > Pretest_EIE_Tarea1

c. Postest_EIE_Tarea1 = Pretest_EIE_Tarea1

Tabla 71.3 Estadísticos de prueba^a de las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE

	Z	Sig. asin. (bilateral)
Par 1 Postest_EIE_Tarea1 - Pretest_EIE_Tarea1	-0,674 ^b	0,500

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a los datos derivados de las Tablas 71.1 y 71.3, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la Tarea 1 de EIE ($Z = -0,674$, $p = 0,500$) entre el pretest (Mdn = 117,380, $P_{25} = 114,630$, $P_{75} = 118,125$) y el posttest (Mdn = 116,005, $P_{25} = 116,005$, $P_{75} = 118,125$).

Además, de acuerdo con la Tabla 71.2, se descubre que, aunque la cantidad de los estudiantes que mostraron mejoras en sus puntuaciones superó a la de aquellos cuyas notas disminuyeron (Número de rangos negativos = 7 > Número de rangos negativos = 4), en promedio, los cambios positivos fueron menos pronunciados que los cambios negativos (Rango promedio positivo = 5,786 < Rangos promedio negativo = 6,375).

Tabla 72

Resultados de la prueba *t* de Student y tamaño de efecto *g* de Hedges para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE

Tabla 72.1 Estadísticas de las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Pretest_EIE_Tarea2	70,741	15	21,240
	Postest_EIE_Tarea2	82,074	15	26,336

Tabla 72.2 Correlaciones de las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE

	N	Correlación	Sig.
Par 1 Pretest_EIE_Tarea2 y Postest_EIE_Tarea2	15	0,760	0,001

Tabla 72.3 Comparación de las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE

				Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
				Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
							Inferior	Superior			
Par 1	Pretest Postest	EIE EIE	Tarea2 - Tarea2	-11,333	17,149	4,428	-20,830	-1,836	-2,560	14	0,023

valoraciones, en un texto con las características habituales de los artículos o las cartas al periódico” (Instituto Cervantes et al., 2022, p. 74) de los estudiantes. En cuanto a la Tarea 1, en el pretest, los alumnos ya habían obtenido una puntuación elevada, logrando un promedio de 114,451 puntos de un total de 125, lo cual señala que, por un lado, los alumnos no tienen mucho margen de mejora; por otro lado, ya son capaces de “informar, describir y contar algo en un texto sencillo y cohesionado” (ibíd.).

Posteriormente, se aplicó un análisis estadístico descriptivo de las frecuencias de las diferencias entre las calificaciones de las Tareas de EIE entre los dos tiempos. Esto permitió comprender más a fondo las respuestas de los alumnos a este plan de enseñanza en diferentes actividades comunicativas escritas.

Tabla 73

Resultados del análisis estadístico descriptivo de la frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de las Tareas de EIE

Tabla 73.1 *Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE*

Pretest EIE - Tarea1 - Posttest EIE Tarea1	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-10,100	1	6,7	6,7	6,7
-7,350	1	6,7	6,7	13,3
-2,120	1	6,7	6,7	20,0
-1,375	3	20,0	20,0	40,0
-0,745	1	6,7	6,7	46,7
0,000	4	26,7	26,7	73,3
1,375	2	13,3	13,3	86,7
2,120	1	6,7	6,7	93,3
10,090	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabla 73.2 *Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE*

Pretest_EIE_Tarera2 - Postest EIE Tarea2	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-47,812	1	6,7	6,7	6,7
-36,125	1	6,7	6,7	13,3
-24,437	1	6,7	6,7	20,0
-23,376	1	6,7	6,7	26,7
-12,750	3	20,0	20,0	46,7
-11,688	1	6,7	6,7	53,3
-11,688	1	6,7	6,7	60,0
-11,687	1	6,7	6,7	66,7
0,000	2	13,3	13,3	80,0
10,624	1	6,7	6,7	86,7
11,687	1	6,7	6,7	93,3
12,750	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tomando como referencias los datos de las Tablas 73.1 y 73.2, en el postest, el 46.7% de los estudiantes mostró progreso en la Tarea 1, mientras que esta cifra se eleva al 66.7% en la Tarea 2. Esto indica que hay más alumnos que mejoraron en la tarea escrita complicada que en la sencilla. No obstante, también se observa una gran diversidad en las diferencias de las puntuaciones de la Tarea 2 entre los dos momentos entre los alumnos, que va desde un aumento máximo de 47,812 puntos hasta una disminución máxima de 12,750 puntos. Esta variabilidad sugiere diferencias significativas en la receptividad de los estudiantes hacia el plan de enseñanza implementado, especialmente en el desarrollo de su capacidad para redactar textos con temas abstractos y complejos de manera clara, detallada y bien estructurada.

6.1.2.2. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de las Tareas de EIE en el pretest y el postest

En esta sección, se identificaron los diversos rendimientos de los alumnos de cada grupo en la Tarea 1 y la Tarea 2 de EIE por separado. Posteriormente, se analizaron estos rendimientos teniendo en cuenta los distintos desempeños de cada grupo en las unidades de enseñanza para sintetizar los posibles factores que causaron estas diferencias.

6.1.2.2.1. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Tarea 1 de EIE en el pretest y el postest

Primeramente, se llevó a cabo la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para examinar la distribución de las diferencias de la Tarea 1 de EIE en las calificaciones de cada grupo entre los dos tiempos.

Tabla 74

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE de cada grupo en el pretest y el postest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIE_Tarea1	1,000	3	1,000
2	Diferencia_EIE_Tarea1	0,919	3	0,449
3	Diferencia_EIE_Tarea1	0,971	3	0,675
4	Diferencia_EIE_Tarea1	1,000	3	0,999
5	Diferencia_EIE_Tarea1	0,985	3	0,766

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 74, se aprecia que, en todos los casos, los valores p (1,000, 0,449, 0,675, 0,999, 0,766) son mayores que $\alpha = 0,05$, indicando que las diferencias de cada grupo presentan una distribución normal. Por lo tanto, se efectuó la prueba t de Student para todos los grupos.

Tabla 75

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE de todos los grupos

Grupo			Prueba t de Student				Sig. (bilateral)
			N	Media	Desviación estándar	t	
1	Par 1	Pretest_EIE_Tarea1	3	118,297	0,794	0,000	1,000
		Postest_EIE_Tarea1	3	118,297	2,100		
2	Par 1	Pretest_EIE_Tarea1	3	114,013	5,831	-0,853	0,484
		Postest_EIE_Tarea1	3	116,253	1,761		
3	Par 1	Pretest_EIE_Tarea1	3	115,547	0,794	-1,876	0,201
		Postest_EIE_Tarea1	3	116,712	1,224		
4	Par 1	Pretest_EIE_Tarea1	3	106,770	10,948	-0,001	1,000
		Postest_EIE_Tarea1	3	106,773	17,857		
5	Par 1	Pretest_EIE_Tarea1	3	117,628	0,430	0,244	0,830
		Postest_EIE_Tarea1	3	117,380	1,375		

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos mostrados en la Tabla 75, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la Tarea 1 de EIE en ningún grupo. Es decir, la influencia del plan de enseñanza en esta tarea no fue notable en ninguno de los cinco grupos.

6.1.2.2.2. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Tarea 2 de EIE en el pretest y el postest

En primer lugar, se conoció cómo se distribuyen las variaciones de los puntajes de la Tarea 2 de EIE en cada grupo mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 76

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE de cada grupo en el pretest y el postest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIE_Tarea2	0,812	3	0,143
2	Diferencia_EIE_Tarea2	0,767	3	0,037
3	Diferencia_EIE_Tarea2	0,781	3	0,070
4	Diferencia_EIE_Tarea2	0,818	3	0,157
5	Diferencia_EIE_Tarea2	0,750	3	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Según se muestra en la Tabla 76, las diferencias de los grupos 1 ($p = 0,143$), 3 ($p = 0,070$) y 4 ($p = 0,157$) siguen una distribución normal, mientras que la situación es contraria para los grupos 2 ($p = 0,037$) y 5 ($p = 0,000$). Entonces, se realizó la prueba t de Student para los tres grupos que cumplían la condición de normalidad y la prueba de Wilcoxon para los grupos 2 y 5, cuyas diferencias provienen de una distribución anormal.

Tabla 77

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE de los grupos 1, 3 y 4

			Prueba t de Student				
				Desviación			Sig.
Grupo			N	Media	estándar	t	(bilateral)
1	Par 1	Pretest_EIE_Tarea2	3	100,916	12,222	-3,989	0,057
		Postest_EIE_Tarea2	3	117,208	6,748		
3	Par 1	Pretest_EIE_Tarea2	3	73,290	7,686	-0,468	0,686
		Postest_EIE_Tarea2	3	77,186	12,253		
4	Par 1	Pretest_EIE_Tarea2	3	48,853	25,105	-4,271	0,051
		Postest_EIE_Tarea2	3	64,791	31,525		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 78

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE de los grupos 2 y 5

		Prueba de Wilcoxon					
		Percentiles					
			50				
Grupo		N	25	(Mediana)	75	Z	Sig. asin. (bilateral)
2	Pretest_EIE_Tarea2	3	64,436	65,499	.	0,000	1,000
	Postest_EIE_Tarea2	3	53,812	53,812	.		
5	Pretest_EIE_Tarea2	3	53,812	65,499	.	-1,000	0,317
	Postest_EIE_Tarea2	3	65,499	77,186	.		

Fuente: Elaboración propia.

En las Tablas 77 y 78, se observa que las diferencias en la Tarea 2 de EIE del Grupo 1 ($t = -3,989$, $p = 0,057$) y el Grupo 4 ($t = -4,271$, $p = 0,051$) se aproximan a tener significancia estadística. Concretamente, en el Grupo 1, la nota media del pretest ($M = 100,916$, $DE = 12,222$) fue inferior a la del posttest ($M = 117,208$, $DE = 6,748$), mientras que en el Grupo 4, el puntaje promedio del pretest ($M = 48,853$, $DE = 25,105$) fue más bajo que el del posttest ($M = 64,791$, $DE = 31,525$). Además, también se nota un aumento en los grupos 3 ($t = -0,468$, $p = 0,686$) y 5 ($Z = -1,000$, $p = 0,317$). No obstante, no se registran cambios en el Grupo 2 ($Z = 0,000$, $p = 1,000$).

6.1.2.3. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de las Tareas de EIE en el pretest y el postest

En este apartado, se estudiaron los rendimientos de los alumnos en la Tarea 1 y la Tarea 2 de manera independiente, clasificándolos según su nivel de habilidad escrita. De esta manera, se evaluó cómo el plan de enseñanza influyó en estudiantes de diferentes niveles de competencia en la escritura en cuanto a tareas escritas de distinta dificultad.

6.1.2.3.1. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Tarea 1 de EIE en el pretest y el postest

En un principio, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk en las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE de los alumnos de cada nivel de habilidad escrita en el pretest y el postest para examinar su distribución.

Tabla 79

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE de cada nivel en el pretest y el postest

Nivel de EIE		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIE_Tarea1	0,848	11	0,040
B2	Diferencia_EIE_Tarea1			
C1	Diferencia_EIE_Tarea1			

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 79 señalan que, en todos los casos, los valores p (nulo, 0,040 y nulo) son menores que $\alpha = 0,05$, lo cual indica que las diferencias de los alumnos de ningún nivel siguen una distribución normal. Por eso, se realizó la prueba de Wilcoxon para todos los niveles.

Tabla 80

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIE de todos los niveles

		Prueba de Wilcoxon					
			Percentiles				
			50				Sig. asin.
Nivel de EIE		N	25	(Mediana)	75	Z	(bilateral)
B1	Pretest_EIE_Tarea1	2	105,905	112,015	.	-1,000	0,317
	Postest_EIE_Tarea1	2	116,005	117,065	.		
B2	Pretest_EIE_Tarea1	11	114,630	117,380	117,380	-0,211	0,833
	Postest_EIE_Tarea1	11	116,005	116,005	118,125		
C1	Pretest_EIE_Tarea1	2	117,380	118,068	.	0,000	1,000
	Postest_EIE_Tarea1	2	116,005	118,068	.		

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a los datos de la Tabla 80, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la Tarea 1 de EIE para los alumnos de ningún nivel. Esto significa que la efectividad del plan de enseñanza no fue considerable en la mejora de las habilidades escritas para resolver tareas escritas simples.

6.1.2.3.2. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Tarea 2 de EIE en el pretest y el postest

En primer lugar, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk con el propósito de conocer la distribución de las diferencias en las calificaciones de la Tarea 2 de EIE obtenidas por los alumnos de cada nivel entre el pretest y el postest.

Tabla 81

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE de cada nivel en el pretest y el postest

		Shapiro-Wilk		
Nivel de EIE		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIE_Tarea2			
B2	Diferencia_EIE_Tarea2	0,933	11	0,439
C1	Diferencia_EIE_Tarea2			

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 81, solo las diferencias de los estudiantes del nivel B2 provienen de una distribución normal ($p = 0,439$). Por lo tanto, se utilizó la prueba de Wilcoxon para los niveles B1 y C1, así como la prueba t de Student para el nivel B2.

Tabla 82

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE de los niveles B1 y

C1

		Prueba de Wilcoxon					
			Percentiles				
				50			Sig. asin.
Nivel de EIE		N	25	(Mediana)	75	Z	(bilateral)
B1	Pretest_EIE_Tarea2	2	29,375	34,687	.	-1,342	0,180
	Postest_EIE_Tarea2	2	41,062	46,906	.		
C1	Pretest_EIE_Tarea2	2	100,562	106,937	.	-1,342	0,180
	Postest_EIE_Tarea2	2	113,312	119,156	.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 83

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIE del nivel B2

			Prueba t de Student			
Nivel de EIE			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
B2	Par 1	Pretest_EIE_Tarea2	11	70,715	9,790	-1,801 0,102
		Posttest_EIE_Tarea2	11	81,726	20,854	

Fuente: Elaboración propia.

Basándose en los datos de las Tablas 82 y 83, no se detectan diferencias estadísticamente significativas en la Tarea 2 de EIE para los alumnos de ningún nivel. Esto sugiere que, el plan de enseñanza implementado no tuvo un impacto significativo en la capacidad de los alumnos de los niveles B1, B2 y C1 para encarar trabajos de redacción tanto elementales como avanzados.

6.1.3. Análisis de los resultados de las Categorías de EIE en el pretest y el posttest

En este capítulo, se abordó otro aspecto específico de la prueba EIE: las Categorías para evaluar la efectividad del plan de enseñanza en el desarrollo de las diferentes habilidades escritas en los alumnos. Por lo tanto, se realizaron análisis estadísticos tanto a nivel global como segmentados para cada una de las cuatro Categorías de EIE: Cumplimiento de la Tarea (CT en adelante), Cohesión, Corrección y Alcance.

6.1.3.1. Análisis global de los resultados de las Categorías de EIE en el pretest y el posttest

Ante todo, se examinó la normalidad de la distribución las diferencias entre las puntuaciones de cada Categoría de EIE en el pretest y el posttest a través de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 84

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de las Categorías de EIE de los alumnos en el pretest y el posttest

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Diferencia_EIE_CT	0,832	15	0,010
Diferencia_EIE_Cohesión	0,876	15	0,041
Diferencia_EIE_Corrección	0,834	15	0,010
Diferencia_EIE_Alcance	0,790	15	0,003

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 84, se destaca que, en todos los casos, los valores p (0,010, 0,041, 0,010, 0,003) son menores que $\alpha = 0,05$, lo que indica la falta de normalidad en la distribución de todas las diferencias. En consecuencia, se realizó la prueba de Wilcoxon para estudiar todos los cuatro aspectos.

Tabla 85

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de las Categorías de EIE

Tabla 85.1 *Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de las Categorías de EIE*

	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50 (Mediana)	75
Pretest_EIE_CT	15	65,843	10,862	46,750	82,880	57,380	70,130	70,130
Posttest_EIE_CT	15	71,758	11,478	49,940	85,000	59,500	70,130	82,880
Pretest_EIE_Cohesión	15	41,616	7,799	28,875	55,000	40,562	40,562	41,937
Posttest_EIE_Cohesión	15	45,329	7,466	28,875	55,000	40,562	43,312	52,250
Pretest_EIE_Corrección	15	37,171	5,905	28,875	43,312	30,250	40,562	41,937
Posttest_EIE_Corrección	15	41,066	6,955	30,250	55,000	40,562	41,937	41,937
Pretest_EIE_Alcance	15	40,562	7,651	28,875	52,250	40,562	40,562	40,562
Posttest_EIE_Alcance	15	39,004	8,686	28,875	52,250	28,875	40,562	40,562

Tabla 85.2 Rangos con signo de Wilcoxon de las puntuaciones de las Categorías de EIE

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Postest_EIE_CT - Pretest_EIE_CT	Rangos negativos	2 ^a	4,000	8,000
	Rangos positivos	9 ^b	6,444	58,000
	Empates	4 ^c		
	Total	15		
Postest_EIE_Cohesión - Pretest_EIE_Cohesión	Rangos negativos	4 ^d	3,875	15,500
	Rangos positivos	7 ^e	7,214	50,500
	Empates	4 ^f		
	Total	15		
Postest_EIE_Corrección - Pretest_EIE_Corrección	Rangos negativos	2 ^g	3,250	6,500
	Rangos positivos	7 ^h	5,500	38,500
	Empates	6 ⁱ		
	Total	15		
Postest_EIE_Alcance - Pretest_EIE_Alcance	Rangos negativos	4 ^j	3,500	14,000
	Rangos positivos	2 ^k	3,500	7,000
	Empates	9 ^l		
	Total	15		

a. Postest_EIE_CT < Pretest_EIE_CT

b. Postest_EIE_CT > Pretest_EIE_CT

c. Postest_EIE_CT = Pretest_EIE_CT

d. Postest_EIE_Cohesión < Pretest_EIE_Cohesión

e. Postest_EIE_Cohesión > Pretest_EIE_Cohesión

f. Postest_EIE_Cohesión = Pretest_EIE_Cohesión

g. Postest_EIE_Corrección < Pretest_EIE_Corrección

h. Postest_EIE_Corrección > Pretest_EIE_Corrección

i. Postest_EIE_Corrección = Pretest_EIE_Corrección

j. Postest_EIE_Alcance < Pretest_EIE_Alcance

k. Postest_EIE_Alcance > Pretest_EIE_Alcance

l. Postest_EIE_Alcance = Pretest_EIE_Alcance

Tabla 85.3 Estadísticos de la prueba^a de las puntuaciones de las Categorías de EIE

	Z	Sig. asin. (bilateral)
Postest_EIE_CT - Pretest_EIE_CT	-2,247 ^b	0,025
Postest_EIE_Cohesión - Pretest_EIE_Cohesión	-1,576 ^b	0,115
Postest_EIE_Corrección - Pretest_EIE_Corrección	-1,914 ^b	0,056
Postest_EIE_Alcance - Pretest_EIE_Alcance	-0,816 ^c	0,414

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.

Tabla 85.4 Correlaciones (ρ) entre las puntuaciones de la Categoría CT de EIE

		Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)	N
Pretest_EIE_CT - Postest_EIE_CT	Rho de Spearman	0,619*	0,014	15

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos de las Tablas 85.1, 85.3 y 85.4, se aprecian diferencias estadísticamente significativas con una correlación mediana únicamente en la Categoría CT ($Z = -2,247$, $p = 0,025$, $\rho = 0,619$) entre el pretest (Mdn = 70,130, $P_{25} = 57,380$, $P_{75} = 70,130$) y el posttest (Mdn = 70,130, $P_{25} = 59,500$, $P_{75} = 82,880$). Sin embargo, cabe mencionar que las diferencias observadas en la Categoría Corrección también muestran aproximación a la significancia estadística ($Z = -1,914$, $p = 0,056$). Además, conforme a la Tabla 85.1, en el posttest, la nota media de los alumnos aumentó en las Categorías CT, Cohesión y Corrección, pero disminuyó en la Categoría Alcance.

Por otra parte, los datos de la Tabla 85.2 indican que, por un lado, el número de alumnos que obtuvieron progresos fue mayor que el de aquellos que experimentaron retrocesos, y en promedio, las mejoras fueron más significativas que los empeoramientos en cuanto a las Categorías CT (Nrp = 9 > Nrn = 2, Prp = 6,444 > Prn = 4,000), Cohesión (Nrp = 7 > Nrn = 4, Prp = 7,214 > Prn = 3,875) y Corrección (Nrp = 7 > Nrn = 2, Prp = 5,500 > Prn = 3,250). Por otro lado, en lo que respecta a la Categoría Alcance, hubo más estudiantes que dieron un paso atrás que los que avanzaron (Nrp = 2 < Nrn = 4).

Los resultados manifiestan que, en primer lugar, este plan de enseñanza provocó un efecto positivo y significativo en el aspecto de CT, que se entiende como la “eficacia comunicativa a la hora de resolver la tarea” (Instituto Cervantes et al., 2020, p. 87). En otras palabras, después de la intervención, los estudiantes demostraron una mayor capacidad para elaborar textos adecuados según el contexto comunicativo, el género y estímulo textuales, integrando información pertinente. En segundo lugar, el impacto del plan en el aspecto de Corrección, que se trata de la capacidad del “correcto uso de la gramática (reglas morfosintácticas, uso de los tiempos verbales, etc.), el léxico y la ortografía del español” (ibíd., p. 90) también fue apreciable. En tercer lugar, el plan fue débil para la mejora del aspecto de Cohesión, que se refiere a la capacidad de controlar “los recursos para marcar las relaciones entre las distintas partes del texto”, (ibíd., p. 88). Por último, el plan no tuvo ningún efecto en el desarrollo del aspecto de Alcance, que se trata de la capacidad del uso adecuado de los “recursos lingüísticos (palabras,

grupo de palabras, fórmulas o expresiones) con respecto al tema de la tarea, a las funciones comunicativas que debe(n) cumplir y a la situación comunicativa en que se enmarca” (ibíd., p. 92) de los estudiantes.

Después, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo para obtener una comprensión más detallada de la distribución de los cambios en las calificaciones de estas cuatro Categorías entre el pretest y el posttest.

Tabla 86

Resultados del análisis estadístico descriptivo de la frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de las Categorías de EIE

Tabla 86.1 Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Categoría CT de EIE

Pretest EIE CT - Posttest EIE CT	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-14,870	2	13,3	13,3	13,3
-12,750	4	26,7	26,7	40,0
-10,630	1	6,7	6,7	46,7
-10,100	2	13,3	13,3	60,0
0,000	4	26,7	26,7	86,7
10,090	1	6,7	6,7	93,3
12,750	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabla 86.2 Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE

Pretest EIE Cohesión - Posttest EIE Cohesión	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-22,000	1	6,7	6,7	6,7
-11,688	3	20,0	20,0	26,7
-11,687	1	6,7	6,7	33,3
-1,375	2	13,3	13,3	46,7
0,000	4	26,7	26,7	73,3
1,375	3	20,0	20,0	93,3
11,687	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabla 86.3 *Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Categoría Corrección de EIE*

Pretest_EIE_Corrección - Postest EIE Corrección	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-13,062	1	6,7	6,7	6,7
-11,688	2	13,3	13,3	20,0
-11,687	3	20,0	20,0	40,0
-8,937	1	6,7	6,7	46,7
0,000	6	40,0	40,0	86,7
10,312	1	6,7	6,7	93,3
11,687	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabla 86.4 *Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Categoría Alcance de EIE*

Pretest_EIE Alcance - Postest EIE Alcance	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-11,687	2	13,3	13,3	13,3
0,000	9	60,0	60,0	73,3
11,687	4	26,7	26,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con las Tablas 86.1, 86.2 y 86.3, el 60% de los alumnos lograron resultados favorables en la Categoría CT, y este porcentaje se reduce al 46,7% en las Categorías Cohesión y Corrección. Mientras tanto, la Tabla 86.4 muestra que solo el 26,7% de los estudiantes obtuvieron progresos positivos en la Categoría Alcance. En realidad, el 60% de los participantes conservaron su puntuación del pretest en el posttest en esta Categoría.

Basándose en los resultados de 6.1.2.1 y 6.1.3.1, se puede inferir que el plan de enseñanza fue más ventajoso para la Categoría CT en la Tarea 2 de los alumnos, que se refiere a la capacidad de resolver tareas escritas con temas complicados y abstractos incorporando información detallada y necesaria.

6.1.3.2. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de las Categorías de EIE en el pretest y el posttest

En esta sección, se analizaron los rendimientos de los alumnos de diferentes grupos en cada una de las cuatro Categorías de EIE, considerando los desempeños de cada grupo en las unidades didácticas para conocer cómo estos desempeños influyeron en sus rendimientos.

6.1.3.2.1. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Categoría CT de EIE en el pretest y el postest

Primordialmente, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para examinar la distribución de las diferencias en los puntajes obtenidos por los alumnos de cada grupo en la Categoría CT de EIE entre los dos tests.

Tabla 87

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría CT de EIE de cada grupo en el pretest y el postest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIE_CT	0,750	3	0,000
2	Diferencia_EIE_CT	0,996	3	0,878
3	Diferencia_EIE_CT	0,998	3	0,915
4	Diferencia_EIE_CT	0,836	3	0,203
5	Diferencia_EIE_CT	0,750	3	0,000

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 87 se destaca que los datos de los grupos 2 ($p = 0,878$), 3 ($p = 0,915$) y 4 ($p = 0,203$) siguen una distribución normal, mientras que los de los grupos 1 ($p = 0,000$) y 5 ($p = 0,000$) presentan una distribución anormal. Así que se llevó a cabo la prueba de Wilcoxon para el primer y el último grupo, y la prueba t de Student para otros tres grupos.

Tabla 88

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría CT de EIE de los grupos 1 y 5

		Prueba de Wilcoxon					
			Percentiles				
				50			Sig. asin.
Grupo		N	25	(Mediana)	75	Z	(bilateral)
1	Pretest_EIE_CT	3	70,130	70,130	82,880	-1,414	0,157
	Postest_EIE_CT	3	82,880	82,880	82,880		
5	Pretest_EIE_CT	3	70,130	70,130	72,250	-1,000	0,317
	Postest_EIE_CT	3	70,130	70,130	82,880		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 89

Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de la Categoría CT de EIE de los grupos 2, 3 y 4

			Prueba t de Student				Sig. (bilateral)	g de Hedges
Grupo			N	Media	Desviación estándar	t		
2	Par 1	Pretest_EIE_CT	3	62,513	6,728	-9,112	0,012	-4,198
		Postest_EIE_CT	3	75,087	6,832			
3	Par 1	Pretest_EIE_CT	3	70,130	12,750	-0,089	0,938	.
		Postest_EIE_CT	3	70,837	13,824			
4	Par 1	Pretest_EIE_CT	3	51,353	7,519	-0,590	0,615	.
		Postest_EIE_CT	3	55,607	5,021			

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en las Tablas 88 y 89, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la Categoría CT de EIE en el Grupo 2 ($t = -9,112$, $p = 0,012$, $g = -4,198$), donde la media del pretest ($M = 62,513$, $DE = 6,728$) es menor que la del posttest ($M = 75,087$, $DE = 6,832$). Además, los grupos 1 ($Z = -1,414$, $p = 0,157$), 3 ($t = -0,089$, $p = 0,938$), 4 ($t = -0,590$, $p = 0,615$), 5 ($Z = -1,000$, $p = 0,317$) también obtuvieron un progreso en esta categoría.

6.1.3.2.2. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Categoría Cohesión de EIE en el pretest y el posttest

Primero, se evaluó la distribución de las diferencias en las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE de cada grupo en el pretest y el posttest a través de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 90

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE de cada grupo en el pretest y el posttest

		Shapiro-Wilk		
Grupo		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIE_Cohesión	1,000	3	1,000
2	Diferencia_EIE_Cohesión	0,952	3	0,579
3	Diferencia_EIE_Cohesión	0,750	3	0,000
4	Diferencia_EIE_Cohesión	0,750	3	< 0,001
5	Diferencia_EIE_Cohesión	0,837	3	0,206

Fuente: Elaboración propia.

Según se muestra en la Tabla 90, las diferencias de los grupos 1 ($p = 1,000$), 2 ($p = 0,579$) y 5 ($p = 0,206$) siguen una distribución normal. Por lo contrario, las de los grupos 3 ($p = 0,000$) y 4 ($p < 0,001$) no están normalmente distribuidas. Por lo tanto, se utilizó la prueba t de Student para los tres grupos que cumplieran con las condiciones de normalidad, y la prueba de Wilcoxon especialmente para los grupos 3 y 4.

Tabla 91

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE de los grupos 1, 2 y 5

			Prueba t de Student			
Grupo			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
1	Par 1	Pretest_EIE_Cohesión	3	54,083	0,794	0,000
		Postest_EIE_Cohesión	3	54,083	1,588	
2	Par 1	Pretest_EIE_Cohesión	3	37,583	6,388	-0,299
		Postest_EIE_Cohesión	3	40,562	11,688	
5	Par 1	Pretest_EIE_Cohesión	3	41,479	0,794	-1,181
		Postest_EIE_Cohesión	3	45,833	5,600	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 92

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE de los grupos 3 y 4

			Prueba de Wilcoxon			
			Percentiles			Sig. asin. (bilateral)
Grupo			N	25	50 (Mediana)	
3		Pretest_EIE_Cohesión	3	40,562	40,562	-1,000
		Postest_EIE_Cohesión	3	40,562	52,250	
4		Pretest_EIE_Cohesión	3	28,875	32,312	-1,069
		Postest_EIE_Cohesión	3	40,562	44,000	

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los datos derivados de las Tabla 91 y 92, no existen diferencias estadísticamente significativas en la Categoría Cohesión de EIE en ningún grupo. Se registró un progreso en los grupos 2 ($t = -0,299$, $p = 0,793$), 3 ($Z = -1,000$, $p = 0,317$), 4 ($Z = -1,069$, $p = 0,285$) y 5 ($t = -1,181$, $p = 0,359$), pero no se cambió la calificación media del Grupo 1 ($t = 0,000$, $p = 1,000$).

6.1.3.2.3. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Categoría Corrección de EIE en el pretest y el postest

En primer lugar, se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para conocer la distribución de las diferencias en las puntuaciones de la Categoría Corrección de EIE para cada grupo entre los dos momentos.

Tabla 93

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría Corrección de EIE de cada grupo en el pretest y el postest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIE_Corrección	0,750	3,000	< 0,001
2	Diferencia_EIE_Corrección	0,994	3,000	0,853
3	Diferencia_EIE_Corrección	0,750	3,000	0,000
4	Diferencia_EIE_Corrección	0,828	3,000	0,183
5	Diferencia_EIE_Corrección	0,750	3,000	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a la Tabla 93, se destaca una distribución normal únicamente en las diferencias del Grupo 2 ($p = 0,853$) y del Grupo 4 ($p = 0,183$). Por eso, se realizó la prueba de Wilcoxon para los grupos impares y la prueba t de Student para los grupos pares.

Tabla 94

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría Corrección de EIE de los grupos 1, 3 y 5

		Prueba de Wilcoxon					
			Percentiles				
				50			
Grupo		N	25	(Mediana)	75	Z	Sig. asin. (bilateral)
1	Pretest_EIE_Corrección	3	30,250	41,937	43,312	-1,342	0,180
	Postest_EIE_Corrección	3	41,937	41,937	55,000		
3	Pretest_EIE_Corrección	3	40,562	41,937	41,937	-1,000	0,317
	Postest_EIE_Corrección	3	30,250	41,937	41,937		
5	Pretest_EIE_Corrección	3	30,250	30,250	41,937	-1,414	0,157
	Postest_EIE_Corrección	3	41,937	41,937	41,937		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 95

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría Corrección de EIE de los grupos 2 y 4

			Prueba t de Student			
Grupo			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
2	Par 1	Pretest_EIE_Corrección	3	38,500	5,954	0,154
		Postest_EIE_Corrección	3	37,583	6,388	
4	Par 1	Pretest_EIE_Corrección	3	33,229	6,388	-1,991
		Postest_EIE_Corrección	3	41,479	11,007	

Fuente: Elaboración propia.

Basándose en los datos en las Tablas 94 y 95, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la Categoría Corrección de EIE en ninguno de los grupos.

6.1.3.2.4. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Categoría Alcance de EIE en el pretest y el postest

Antes de nada, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para examinar la distribución de las diferencias en las puntuaciones de la Categoría Alcance entre los dos momentos.

Tabla 96

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría Alcance de EIE de cada grupo en el pretest y el postest

		Shapiro-Wilk		
Grupo		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIE_Alcance	.	3	.
2	Diferencia_EIE_Alcance	0,750	3	0,000
3	Diferencia_EIE_Alcance	0,750	3	0,000
4	Diferencia_EIE_Alcance	0,750	3	0,000
5	Diferencia_EIE_Alcance	1,000	3	1,000

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 96, solo las diferencias del último grupo ($p = 1,000$) mantienen una distribución normal. Por consecuencia, se realizó la prueba de Wilcoxon para los primeros cuatro grupos y la prueba t de Student específicamente para el Grupo 5.

Tabla 97

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría Alcance de EIE de los grupos 1, 2, 3 y 4

		Prueba de Wilcoxon					
			Percentiles				
Grupo		N	25	50 (Mediana)	75	Z	Sig. asin. (bilateral)
1	Pretest_EIE_Alcance	3	52,250	52,250	52,250	0,000	1,000
	Postest_EIE_Alcance	3	52,250	52,250	52,250		
2	Pretest_EIE_Alcance	3	40,562	40,562	40,562	-1,414	0,157
	Postest_EIE_Alcance	3	28,875	28,875	40,562		
3	Pretest_EIE_Alcance	3	28,875	40,562	40,562	-1,000	0,317
	Postest_EIE_Alcance	3	40,562	40,562	40,562		
4	Pretest_EIE_Alcance	3	28,875	40,562	40,562	-1,000	0,317
	Postest_EIE_Alcance	3	28,875	28,875	40,562		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 98

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría Alcance de EIE del grupo 5

		Prueba t de Student				Sig. (bilateral)
		N	Media	Desviación estándar	t	
5 Par 1	Pretest_EIE_Alcance	3	36,666	6,747	0,000	1,000
	Postest_EIE_Alcance	3	36,666	6,747		

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos consignados en las Tablas 97 y 98, no se observan diferencias estadísticamente significativas en ningún grupo.

6.1.3.3. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de las Categorías de EIE en el pretest y el postest

En este apartado, se examinó cómo el plan de enseñanza impactó en cada una de las cuatro Categorías de EIE de manera individual en los alumnos de distintos niveles de habilidad escrita, con el propósito de evaluar su efectividad en el desarrollo de diferentes habilidades escritas.

6.1.3.3.1. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Categoría CT de EIE en el pretest y el postest

En primer lugar, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk con el fin de evaluar la distribución de las diferencias de las puntuaciones conseguidas por los alumnos de cada nivel en la Categoría CT de EIE entre ambos tests.

Tabla 99

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría CT de EIE de cada nivel en el pretest y el postest

Nivel de EIE		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIE_CT	0,861	11	0,059
B2	Diferencia_EIE_CT			
C1	Diferencia_EIE_CT			

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 99, se observa que solo las diferencias de los alumnos del nivel B2 mantienen una distribución normal ($p = 0,059$). Entonces, se aplicó la prueba de Wilcoxon para los niveles B1 y C1, y la prueba t de Student para el nivel B2.

Tabla 100

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría CT de EIE de los niveles B1 y C1

Nivel de EIE		Prueba de Wilcoxon					Sig. asin. (bilateral)
		N	Percentiles			Z	
			25	50 (Mediana)	75		
B1	Pretest_EIE_CT	2	46,750	47,015	.	-1,342	0,180
	Postest_EIE_CT	2	57,380	58,440	.		
C1	Pretest_EIE_CT	2	70,130	76,505	.	-1,000	0,317
	Postest_EIE_CT	2	82,880	82,880	82,880		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 101

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría CT de EIE del nivel B2

			Prueba t de Student			
Nivel de EIE			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
B2	Par 1	Pretest_EIE_CT	11	67,327	7,809	-1,610 0,138
		Postest_EIE_CT	11	72,157	11,128	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos obtenidos en las Tablas 100 y 101, no se evidencian diferencias significativas en la Categoría CT de EIE en los alumnos de ningún nivel.

6.1.3.3.2. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Categoría Cohesión de EIE en el pretest y el postest

Antes de todo, se estudió la distribución de las diferencias de las calificaciones de los alumnos en la Categoría Cohesión de EIE entre el pretest y el postest a través de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 102

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE de cada nivel en el pretest y el postest

		Shapiro-Wilk		
Nivel de EIE		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIE_Cohesión	0,900	11	0,184
B2	Diferencia_EIE_Cohesión			
C1	Diferencia_EIE_Cohesión			

Fuente: Elaboración propia.

Dado que los datos de la Tabla 102 muestran que solo las diferencias de los estudiantes del nivel B2 provienen de una distribución normal, se realizó la prueba t de Student para estudiarlas. Por otro lado, se empleó la prueba de Wilcoxon para los niveles B1 y C1.

Tabla 103

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE de los niveles B1 y C1

		Prueba de Wilcoxon					
			Percentiles				
				50			
Nivel de EIE		N	25	(Mediana)	75	Z	Sig. asin. (bilateral)
B1	Pretest_EIE_Cohesión	2	28,875	35,406	.	-0,447	0,655
	Posttest_EIE_Cohesión	2	40,562	40,562	40,562		
C1	Pretest_EIE_Cohesión	2	53,625	53,625	53,625	0,000	1,000
	Posttest_EIE_Cohesión	2	52,250	53,625	.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 104

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría Cohesión de EIE del nivel B2

			Prueba t de Student				
Nivel de EIE			N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
B2	Par 1	Pretest_EIE_Cohesión	11	40,562	6,233	-1,487	0,168
		Posttest_EIE_Cohesión	11	44,687	7,674		

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos presentados en las Tablas 103 y 104, no se detectan diferencias significativas en la Categoría Cohesión de EIE en los estudiantes de ninguno de los tres niveles.

6.1.3.3.3. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Categoría Corrección de EIE en el pretest y el posttest

Primeramente, se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para detectar la distribución de las diferencias entre las notas de los estudiantes de diversos niveles en la Categoría Corrección de EIE en los dos momentos.

Tabla 105

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría Corrección de EIE de cada nivel en el pretest y el postest

Nivel de EIE		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIE_Corrección	0,837	11	0,029
B2	Diferencia_EIE_Corrección			
C1	Diferencia_EIE_Corrección			

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a la Tabla 105, todas las diferencias tienen una distribución anormal, por lo que se utilizó la prueba de Wilcoxon para los datos de todos los niveles.

Tabla 106

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría Corrección de EIE de todos los niveles

Nivel de EIE		Prueba de Wilcoxon					Sig. asin. (bilateral)
		N	Percentiles			Z	
			25	50 (Mediana)	75		
B1	Pretest_EIE_Corrección	2	28,875	29,563	.	-1,000	0,317
	Postest_EIE_Corrección	2	30,250	36,094	.		
B2	Pretest_EIE_Corrección	11	30,250	40,562	41,937	-1,291	0,197
	Postest_EIE_Corrección	11	40,562	41,937	41,937		
C1	Pretest_EIE_Corrección	2	41,937	42,625	.	-1,000	0,317
	Postest_EIE_Corrección	2	41,937	48,469	.		

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos de la Tabla 106, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la Categoría Corrección de EIE en los alumnos de ningún nivel.

6.1.3.3.4. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Categoría Alcance de EIE en el pretest y el postest

Para empezar, se evaluó la distribución de las diferencias en las puntuaciones de la Categoría Alcance de EIE de los alumnos en el pretest y el postest mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 107

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría Alcance de EIE de cada nivel en el pretest y el postest

Nivel de EIE		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIE_Alcance	0,822	11	0,018
B2	Diferencia_EIE_Alcance			
C1	Diferencia_EIE_Alcance			

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 107, ninguna de las diferencias cumple con las condiciones de normalidad, de ahí que se optó por utilizar la prueba de Wilcoxon para los alumnos de todos los niveles.

Tabla 108

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría Alcance de EIE de todos los niveles

Nivel de EIE		Prueba de Wilcoxon					Sig. asin. (bilateral)
		N	Percentiles			Z	
			25	50 (Mediana)	75		
B1	Pretest_EIE_Alcance	2	28,875	34,719	.	-1,000	0,317
	Postest_EIE_Alcance	2	28,875	28,875	28,875		
B2	Pretest_EIE_Alcance	11	40,562	40,562	40,562	-0,447	0,655
	Postest_EIE_Alcance	11	28,875	40,562	40,562		
C1	Pretest_EIE_Alcance	2	52,250	52,250	52,250	0,000	1,000
	Postest_EIE_Alcance	2	52,250	52,250	52,250		

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos obtenidos en la Tabla 108, no se perciben diferencias estadísticamente significativas en la Categoría Alcance de EIE en los alumnos de todos los niveles.

6.1.4. Análisis de los resultados de las Tareas de EIO en el pretest y el postest

En esta sección, se llevó a cabo de manera minuciosa un análisis global y dos análisis segmentados basados en grupos y en niveles para estudiar las variaciones entre las puntuaciones de las Tareas de EIO antes y después del plan de enseñanza

implementado. A través de estos análisis, se logró obtener una comprensión más detallada sobre cómo dicho plan influyó en los rendimientos de los alumnos en la expresión e interacción oral, tanto en su conjunto como en grupos específicos y según su nivel de habilidad oral.

6.1.4.1. Análisis global de los resultados de las Tareas de EIO en el pretest y el posttest

Al principio, se examinó la distribución de las diferencias entre las puntuaciones de las Tareas de EIO de los estudiantes en el pretest y el posttest utilizando la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 109

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de las Tareas de EIO en el pretest y el posttest

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Diferencia_EIO_Tarea1	0,922	15	0,209
Diferencia_EIO_Tarea2	0,921	15	0,202
Diferencia_EIO_Tarea3	0,945	15	0,443
Diferencia_EIO_Tarea4	0,951	15	0,543
Diferencia_EIO_Tarea5	0,962	15	0,725

Fuente: Elaboración propia.

En concordancia con la Tabla 109 en todos los casos, los valores p (0,209, 0,202, 0,443, 0,543, 0,725) son superiores a $\alpha = 0,05$, lo cual indica que todas las diferencias siguen una distribución normal. Por ende, se realizó la prueba t de Student para comparar las calificaciones de las Tareas de EIO de los alumnos en los dos tests.

Tabla 110

Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de las Tareas de EIO

Tabla 110.1 *Estadísticas de las puntuaciones de las Tareas de EIO*

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Pretest_EIO_Tarea1	43,147	15	5,234	1,351
	Postest_EIO_Tarea1	39,360	15	8,729	2,254
Par 2	Pretest_EIO_Tarea2	36,893	15	3,852	0,995
	Postest_EIO_Tarea2	40,720	15	3,991	1,031
Par 3	Pretest_EIO_Tarea3	33,813	15	7,444	1,922
	Postest_EIO_Tarea3	35,600	15	6,849	1,769
Par 4	Pretest_EIO_Tarea4	33,387	15	9,029	2,331
	Postest_EIO_Tarea4	37,827	15	7,831	2,022
Par 5	Pretest_EIO_Tarea5	33,813	15	7,863	2,030
	Postest_EIO_Tarea5	37,587	15	7,814	2,018

Tabla 110.2 *Correlaciones de las puntuaciones de las Tareas de EIO*

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pretest_EIO_Tarea1 y Postest_EIO_Tarea1	15	0,472	0,076
Par 2	Pretest_EIO_Tarea2 y Postest_EIO_Tarea2	15	0,643	0,010
Par 3	Pretest_EIO_Tarea3 y Postest_EIO_Tarea3	15	0,769	< 0,001
Par 4	Pretest_EIO_Tarea4 y Postest_EIO_Tarea4	15	0,683	0,005
Par 5	Pretest_EIO_Tarea5 y Postest_EIO_Tarea5	15	0,730	0,002

Tabla 110.3 *Comparación de las puntuaciones de las Tareas de EIO*

		Diferencias emparejadas			95% de intervalo de confianza de la diferencia		t		Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior		gl	
Par 1	Pretest_EIO_Tarea1 - Postest_EIO_Tarea1	3,787	7,777	2,008	-0,520	8,093	1,886	14	0,080
Par 2	Pretest_EIO_Tarea2 - Postest_EIO_Tarea2	-3,827	3,315	0,856	-5,662	-1,991	-4,471	14	< 0,001
Par 3	Pretest_EIO_Tarea3 - Postest_EIO_Tarea3	-1,787	4,888	1,262	-4,493	0,920	-1,416	14	0,179
Par 4	Pretest_EIO_Tarea4 - Postest_EIO_Tarea4	-4,440	6,798	1,755	-8,205	-0,675	-2,529	14	0,024
Par 5	Pretest_EIO_Tarea5 - Postest_EIO_Tarea5	-3,773	5,761	1,488	-6,964	-0,583	-2,537	14	0,024

Tabla 110.4 Resultados del tamaño de efecto g de Hedges de las diferencias en las Tareas de EIO

				Standardizer ^a	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
						Inferior	Superior
Par 2	Pretest_EIO_Tarea2 -	corrección de Hedges		3,407	-1,123	-1,753	-0,469
	Postest_EIO_Tarea2						
Par 4	Pretest_EIO_Tarea4 -	corrección de Hedges		6,988	-0,635	-1,171	-0,081
	Postest_EIO_Tarea4						
Par 5	Pretest_EIO_Tarea5 -	corrección de Hedges		5,922	-0,637	-1,173	-0,083
	Postest_EIO_Tarea5						

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar de muestra de la diferencia de medias, más un factor de corrección.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados obtenidos en las Tablas 110.1, 110.3 y 110.4, se observan diferencias estadísticamente significativas en las Tareas 2 ($t = -4,471$, $p < 0,001$, $g = -1,123$), 4 ($t = -2,529$, $p = 0,024$, $g = -0,635$) y 5 ($t = -2,537$, $p = 0,024$, $g = -0,637$). Concretamente, el puntaje promedio de la Tarea 2 en el pretest ($M = 36,893$, $DE = 3,852$) fue inferior al del posttest ($M = 40,720$, $DE = 3,991$), la puntuación media de la Tarea 4 fue menor en el pretest ($M = 33,387$, $DE = 9,029$) que en el posttest ($M = 37,827$, $DE = 7,831$), y el promedio de las calificaciones de la Tarea 5 fue más pequeño en el pretest ($M = 33,813$, $DE = 7,863$) que en el posttest ($M = 37,587$, $DE = 7,814$). Además, los alumnos también lograron un avance después del plan de enseñanza en la Tarea 3 ($t = -1,416$, $p = 0,179$). Sin embargo, se notan cambios negativos que están cercanos a ser estadísticamente significativos en la Tarea 1 ($t = 1,866$, $p = 0,080$).

Por otra parte, los datos de la Tabla 110.2 muestran que las notas del pretest y el posttest logradas por los alumnos en las Tarea 2 ($r = 0,643$, $p = 0,010$), Tarea 3 ($r = 0,769$, $p < 0,001$), Tarea 4 ($r = 0,683$, $p = 0,005$) y Tarea 5 ($r = 0,730$, $p = 0,002$) mantienen una correlación positiva y estadísticamente significativa. Esto sugiere que, por lo general, los estudiantes que alcanzaron calificaciones relativamente superiores/inferiores en el pretest mostraron una tendencia a obtener puntuaciones relativamente elevadas/reducidas en el posttest.

Además, las estimaciones de la Tabla 110.3 indican una variabilidad esperada en las puntuaciones de las tareas si el plan de enseñanza se implementa en un contexto similar. Se prevé que dicho plan provoque un cambio entre -8,903 y 0,520 puntos en la

Tarea 1, entre 1,991 y 5,662 puntos en la Tarea 2, entre -0,929 y 4,493 puntos en la Tarea 3, entre 0,675 y 8,205 puntos en la Tarea 4 y entre 0,583 y 6,964 puntos en la Tarea 5.

Los hallazgos señalan que, en primer lugar, el plan resultó bastante beneficioso en las Tareas 2, 4 y 5 de EIO, que se reflejan en las capacidades de “describir, de manera breve y sencilla, los elementos de una escena de la vida cotidiana” (Instituto Cervantes et al., 2022, p. 96), de “expresar opinión, suposición y dar información respondiendo a una serie de preguntas sobre un determinado tema” (ibíd.) y de “argumentar a favor o en contra de una afirmación sobre un determinado tema” (ibíd.), respectivamente. En segundo lugar, su efectividad en las Tareas 1 y 3, referidas a las capacidades de “proporcionar información sobre uno mismo, sus experiencias y su entorno más inmediato” (ibíd.) y de “solicitar y dar información sobre necesidades inmediatas, mediante transacciones o contactos sociales” (ibíd.), respectivamente, es limitada. Por último, en promedio, los alumnos retrocedieron en la Tarea 1, que es la capacidad de responder “preguntas de carácter personal o sobre el entorno inmediato” (ibíd.).

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo de las frecuencias de las diferencias entre sus calificaciones del pretest y el posttest de las Tareas de EIO, lo cual proporcionó una mayor comprensión del rendimiento de los alumnos en diversas actividades comunicativas orales después de la implementación del plan de enseñanza.

Tabla 111

Resultados del análisis estadístico descriptivo de la frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de las Tareas de EIO

Tabla 111.1 *Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO*

Pretest_EIO_Tarea1 - Posttest_EIO_Tarea1	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-6,8	1	6,7	6,7	6,7
-6,6	2	13,3	13,3	20,0
-3,4	1	6,7	6,7	26,7
0,0	3	20,0	20,0	46,7
3,4	1	6,7	6,7	53,3
6,6	1	6,7	6,7	60,0
10,0	4	26,7	26,7	86,7
13,4	1	6,7	6,7	93,3
16,8	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabla 111.2 *Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO*

Pretest_EIO_Tarea2 - Posttest_EIO_Tarea2	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-10,0	1	6,7	6,7	6,7
-6,8	4	26,7	26,7	33,3
-3,4	5	33,3	33,3	66,7
-3,2	2	13,3	13,3	80,0
0,0	2	13,3	13,3	93,3
3,2	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabla 111.3 *Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Tarea 3 de EIO*

Pretest_EIO_Tarea3 - Posttest_EIO_Tarea3	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-10,0	1	6,7	6,7	6,7
-6,8	2	13,3	13,3	20,0
-6,6	1	6,7	6,7	26,7
-3,4	3	20,0	20,0	46,7
-3,2	1	6,7	6,7	53,3
0,0	4	26,7	26,7	80,0
3,4	1	6,7	6,7	86,7
6,6	1	6,7	6,7	93,3
6,8	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabla 111.4 Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Tarea 4 de EIO

Pretest_EIO_Tarea4 - Postest_EIO_Tarea4	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-20,2	1	6,7	6,7	6,7
-13,4	1	6,7	6,7	13,3
-10,0	1	6,7	6,7	20,0
-6,6	4	26,7	26,7	46,7
-3,4	2	13,3	13,3	60,0
0,0	4	26,7	26,7	86,7
3,4	1	6,7	6,7	93,3
6,8	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabla 111.5 Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO

Pretest_EIO_Tarea5 - Postest_EIO_Tarea5	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-13,4	1	6,7	6,7	6,7
-10,0	3	20,0	20,0	26,7
-6,6	2	13,3	13,3	40,0
-3,4	3	20,0	20,0	60,0
-3,2	1	6,7	6,7	66,7
0,0	2	13,3	13,3	80,0
3,4	2	13,3	13,3	93,3
6,6	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

A través de lo indicado en las Tablas de la serie numerada 111, el 80.0% de los alumnos registró avances en la Tarea 2, el 66,7% en la Tarea 5 y el 60.0% en la Tarea 4. Sin embargo, esta proporción disminuyó al 53.3% en la Tarea 3 y al 26.7% en la Tarea 1. En realidad, el 53.3% de los estudiantes sufrió un declive en esta primera tarea.

Por otra parte, se observa una amplia diversidad en las variaciones de las puntuaciones de las Tareas 1, 4 y 5, que oscilan desde un incremento máximo de 6,8 puntos hasta una reducción máxima de 16,8 puntos en la Tarea 1, desde un aumento de 20,2 puntos hasta una disminución de 6,8 puntos en la Tarea 4, y desde una subida de 13,4 puntos hasta una bajada de 6,6 puntos en la Tarea 5.

Los resultados indican que el plan de enseñanza fue beneficioso para más de la mitad de los alumnos en las últimas cuatro tareas, si bien su impacto entre los estudiantes fue similar en las Tareas 2 y 3, pero variado en las Tareas 4 y 5.

6.1.4.2. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de las Tareas de EIO en el pretest y el postest

En este epígrafe, se reveló cómo los alumnos de diferentes grupos reaccionaron de manera diversa ante el plan de enseñanza implementado en cada una de las cinco Tareas de EIO. Para ello, se examinaron las diferencias en el rendimiento entre los grupos en cada Tarea, junto con los desempeños de los alumnos de cada grupo en las unidades didácticas, con el objetivo de identificar cuáles desempeños influyeron positiva o negativamente en su habilidad para abordar tareas orales e interactivas con diferentes niveles de complejidad.

6.1.4.2.1. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Tarea 1 de EIO en el pretest y el postest

En primer lugar, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para revisar la distribución de las diferencias en las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO de los alumnos en ambos momentos.

Tabla 112

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO de cada grupo en el pretest y el postest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIO_Tarea1	0,750	3	0,000
2	Diferencia_EIO_Tarea1	.	3	.
3	Diferencia_EIO_Tarea1	0,963	3	0,630
4	Diferencia_EIO_Tarea1	1,000	3	0,984
5	Diferencia_EIO_Tarea1	0,761	3	0,025

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 112, se nota que solo las diferencias de los grupos 3 ($p = 0,630$) y 4 ($p = 0,984$) provienen de una distribución normal, por lo que se aplicó la prueba t de Student para estudiarlas. Por otro lado, se llevó a cabo la prueba de Wilcoxon para los demás tres grupos, cuyas diferencias están anormalmente distribuidas.

Tabla 113

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO de los grupos 1, 2 y

5

		Prueba de Wilcoxon					
			Percentiles				
			50				
Grupo		N	25	(Mediana)	75	Z	Sig. asin. (bilateral)
1	Pretest_EIO_Tarea1	3	46,600	50,000	.	-1,000	0,317
	Postest_EIO_Tarea1	3	50,000	50,000	50,000		
2	Pretest_EIO_Tarea1	3	43,400	43,400	.	-1,732	0,083
	Postest_EIO_Tarea1	3	33,400	33,400	.		
5	Pretest_EIO_Tarea1	3	36,600	36,800	.	-0,816	0,414
	Postest_EIO_Tarea1	3	30,200	43,400	.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 114

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO de los grupos 3 y 4

			Prueba t de Student				
			N	Desviación		t	Sig. (bilateral)
				Media	estándar		
Grupo							
3	Par 1	Pretest_EIO_Tarea1	3	44,467	5,085	0,385	0,737
		Posttest_EIO_Tarea1	3	42,200	5,107		
4	Par 1	Pretest_EIO_Tarea1	3	40,067	3,301	2,602	0,121
		Posttest_EIO_Tarea1	3	30,000	10,000		

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a las Tablas 113 y 114, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas en la Tarea 1 de EIO en ningún grupo. Sin embargo, las diferencias observadas en el Grupo 2 ($Z = -1,732$, $p = 0,083$) se aproximan a alcanzar significancia estadística donde la mediana en el pretest ($Mdn = 43,400$, $P_{25} = 43,400$) fue mayor que en el posttest ($Mdn = 33,400$, $P_{25} = 33,400$). Además, generalmente, los estudiantes de los grupos 3 ($t = 0,385$, $p = 0,737$) y 4 ($t = 2,602$, $p = 0,121$) retrocedieron, mientras que los del primer ($Z = -1,000$, $p = 0,317$) y último ($Z = -0,816$, $p = 0,414$) grupos progresaron en esta tarea.

6.1.4.2.2. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Tarea 2 de EIO en el pretest y el postest

Primeramente, se exploró la distribución de las diferencias de las calificaciones obtenidas por los alumnos de cada grupo en la Tarea 2 de EIO en los dos tiempos utilizando la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 115

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO de cada grupo en el pretest y el postest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIO_Tarea2	0,792	3	0,094
2	Diferencia_EIO_Tarea2	0,750	3	0,000
3	Diferencia_EIO_Tarea2	0,792	3	0,094
4	Diferencia_EIO_Tarea2	0,967	3	0,651
5	Diferencia_EIO_Tarea2	0,959	3	0,609

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 115, se nota que las diferencias de todos los grupos siguen una distribución normal, a excepción del Grupo 2 ($p = 0,000$). Por eso, se realizó la prueba t de Student para todos los grupos, salvo para el Grupo 2, en el cual se aplicó la prueba de Wilcoxon para su análisis.

Tabla 116

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO de los grupos 1, 3, 4 y 5

Grupo			Prueba t de Student				Sig. (bilateral)
			N	Media	Desviación estándar	t	
1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea2	3	41,067	1,848	-3,824	0,062
		Postest_EIO_Tarea2	3	45,533	3,870		
3	Par 1	Pretest_EIO_Tarea2	3	37,800	1,908	-3,824	0,062
		Postest_EIO_Tarea2	3	42,267	1,963		
4	Par 1	Pretest_EIO_Tarea2	3	34,467	5,085	-0,795	0,510
		Postest_EIO_Tarea2	3	36,800	0,000		
5	Par 1	Pretest_EIO_Tarea2	3	33,400	3,400	-1,899	0,198
		Postest_EIO_Tarea2	3	39,000	3,811		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 117

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO del grupo 2

		Prueba de Wilcoxon					Sig. asin. (bilateral)
		N	Percentiles			Z	
Grupo			25	50 (Mediana)	75		
2	Pretest_EIO_Tarea2	3	36,600	36,600	.	-1,414	0,157
	Postest_EIO_Tarea2	3	36,600	40,000	.		

Fuente: Elaboración propia.

Según se desprende de las Tablas 116 y 117, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la Tarea 2 de EIO en ninguno de los grupos. Sin embargo, se identifican diferencias próximas a alcanzar significancia estadística en los grupos 1 ($t = -3,824$, $p = 0,062$) y 3 ($t = -3,824$, $p = 0,062$). Concretamente, la media del pretest ($M = 41,067$, $DE = 1,848$) fue inferior a la del posttest ($M = 45,533$, $DE = 3,870$) en el caso del Grupo 1, mientras que el puntaje promedio de los alumnos del Grupo 3 en el pretest ($M = 37,800$, $DE = 1,908$) fue menor que en el posttest ($M = 42,267$, $DE = 1,963$). Además, en general, los grupos 2 ($Z = -1,414$, $p = 0,157$), 4 ($t = -0,795$, $p = 0,510$) y 5 ($t = -1,899$, $p = 0,198$) también registraron mejoras en esta Tarea.

Los resultados sugieren que el plan de enseñanza no generó influencias significativas en la Tarea 2 de EIO para ninguno de los grupos. Sin embargo, en comparación con otros grupos, los alumnos de los grupos 1 y 3 experimentaron mayores beneficios en esta Tarea.

6.1.4.2.3. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Tarea 3 de EIO en el pretest y el posttest

Para empezar, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para conocer la distribución de las diferencias en las puntuaciones de la Tarea 3 de EIO de cada grupo entre el pretest y el posttest.

Tabla 118

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 3 de EIO para cada grupo en el pretest y el posttest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIO_Tarea3	1,000	3	0,967
2	Diferencia_EIO_Tarea3	0,964	3	0,637
3	Diferencia_EIO_Tarea3	0,925	3	0,471
4	Diferencia_EIO_Tarea3	1,000	3	1,000
5	Diferencia_EIO_Tarea3	0,925	3	0,471

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 118, se descubre que las diferencias de todos los grupos mantienen una distribución normal. Por lo tanto, se llevó a cabo la prueba t de Student para las comparaciones entre las calificaciones de esta Tarea de cada grupo en los dos tests.

Tabla 119

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 3 de EIO de todos los grupos

Grupo			Prueba t de Student			
			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea3	3	42,267	1,963	-1,714 0,229
		Posttest_EIO_Tarea3	3	45,533	1,848	
2	Par 1	Pretest_EIO_Tarea3	3	33,400	3,400	0,378 0,742
		Posttest_EIO_Tarea3	3	32,267	3,926	
3	Par 1	Pretest_EIO_Tarea3	3	35,533	9,584	-0,298 0,794
		Posttest_EIO_Tarea3	3	36,733	3,301	
4	Par 1	Pretest_EIO_Tarea3	3	26,667	5,774	-1,732 0,225
		Posttest_EIO_Tarea3	3	30,067	8,882	
5	Par 1	Pretest_EIO_Tarea3	3	31,200	6,966	-0,547 0,639
		Posttest_EIO_Tarea3	3	33,400	0,000	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos de la Tabla 119, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la Tarea 3 de EIO en ningún grupo. En promedio, los grupos 1 ($t = -1,714$, $p = 0,229$), 3 ($t = -0,298$, $p = 0,794$), 4 ($t = -1,732$, $p = 0,225$) y 5 ($t = -0,547$, $p = 0,639$) lograron mejoras en esta tarea, pero los estudiantes del Grupo 2 ($t = 0,378$, $p = 0,742$) experimentaron un retroceso.

6.1.4.2.4. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Tarea 4 de EIO en el pretest y el postest

En un principio, se examinó la distribución de las diferencias entre las calificaciones de pretest y postest de la Tarea 4 de EIO en cada grupo mediante la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 120

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 4 de EIO para cada grupo en el pretest y el postest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIO_Tarea4	0,967	3	0,651
2	Diferencia_EIO_Tarea4	0,750	3	0,000
3	Diferencia_EIO_Tarea4	0,750	3	0,000
4	Diferencia_EIO_Tarea4	1,000	3	0,967
5	Diferencia_EIO_Tarea4	0,924	3	0,467

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 120, se observa que los datos de los grupos 1 ($p = 0,651$), 4 ($p = 0,967$) y 5 ($p = 0,467$) presentan una distribución normal, mientras que los de los grupos 2 ($p = 0,000$) y 3 ($p = 0,000$) están distribuidos de manera anormal. Por eso, se realizó la prueba t de Student para los grupos 1, 4 y 5. Asimismo, para los otros dos grupos se aplicó la prueba de Wilcoxon.

Tabla 121

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 4 de EIO de los grupos 1, 4 y 5

Grupo			Prueba t de Student				Sig. (bilateral)
			N	Media	Desviación estándar	t	
1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea4	3	42,267	1,963	-1,885	0,200
		Postest_EIO_Tarea4	3	47,800	3,811		
4	Par 1	Pretest_EIO_Tarea4	3	26,733	3,301	-1,749	0,222
		Postest_EIO_Tarea4	3	30,067	3,301		
5	Par 1	Pretest_EIO_Tarea4	3	24,467	10,815	-1,102	0,385
		Postest_EIO_Tarea4	3	33,400	3,400		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 122

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 4 de EIO de los grupos 2 y 3

		Prueba de Wilcoxon				
			Percentiles			
			50			Sig. asin.
Grupo		N	25	(Mediana)	75	(bilateral)
2	Pretest_EIO_Tarea4	3	26,600	36,800	.	-1,633
	Postest_EIO_Tarea4	3	30,000	43,400	.	0,102
3	Pretest_EIO_Tarea4	3	33,400	43,400	.	-1,000
	Postest_EIO_Tarea4	3	30,000	43,400	.	0,317

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos mostrados en las Tablas 121 y 122, se observa que todos los grupos se beneficiaron del plan de enseñanza en cuanto a la tarea 4 de EIO, a pesar de que ninguno de ellos alcanzó una significancia estadística.

6.1.4.2.5. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Tarea 5 de EIO en el pretest y el postest

Antes de todo, se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para conocer la distribución de las diferencias en las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO de cada grupo entre los dos momentos.

Tabla 123

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO para cada grupo en el pretest y el postest

		Shapiro-Wilk		
Grupo		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIO_Tarea5	0,794	3	0,100
2	Diferencia_EIO_Tarea5	0,750	3	0,000
3	Diferencia_EIO_Tarea5	1,000	3	0,984
4	Diferencia_EIO_Tarea5	0,986	3	0,775
5	Diferencia_EIO_Tarea5	0,988	3	0,791

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a la Tabla 123, las diferencias de los grupos 1 ($p = 0,100$), 3 ($p = 0,984$), 4 ($p = 0,775$) y 5 ($p = 0,791$) disponen de una distribución normal. Por consiguiente, se realizó la prueba t de Student para analizarlas. Por otra parte, se aplicó la prueba de Wilcoxon específicamente para el Grupo 2.

Tabla 124

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO de los grupos 1, 3, 4 y 5

			Prueba t de Student			
Grupo			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea5	3	44,467	5,085	-1,997
		Postest_EIO_Tarea5	3	46,667	3,301	
3	Par 1	Pretest_EIO_Tarea5	3	35,600	3,811	-0,862
		Postest_EIO_Tarea5	3	38,933	7,736	
4	Par 1	Pretest_EIO_Tarea5	3	28,933	5,085	-0,235
		Postest_EIO_Tarea5	3	30,067	5,774	
5	Par 1	Pretest_EIO_Tarea5	3	26,667	8,882	-0,915
		Postest_EIO_Tarea5	3	31,133	5,194	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 125

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO del grupo 2

			Prueba de Wilcoxon			
			Percentiles			Sig. asin. (bilateral)
Grupo			N	25	50 (Mediana)	
2		Pretest_EIO_Tarea5	3	33,400	33,400	-1,633
		Postest_EIO_Tarea5	3	40,000	40,000	

Fuente: Elaboración propia.

Basándose en los datos proporcionados por las Tablas 124 y 125, no se identifican diferencias estadísticamente significativas en la Tarea 5 de EIO en ninguno de los grupos, aunque generalmente cada grupo obtuvo un progreso en esta tarea.

6.1.4.3. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de las Tareas de EIO en el pretest y el postest

En este bloque, se focalizó en evaluar cómo los alumnos de diferentes niveles de habilidad oral respondieron a este plan de enseñanza en distintas tareas comunicativas orales. Para ello, se realizaron comparaciones entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en cada Tarea de EIO en el pretest y el postest.

6.1.4.3.1. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Tarea 1 de EIO en el pretest y el postest

En una primera instancia, se conoció la distribución de las diferencias en las calificaciones de la Tarea 1 de EIO de los alumnos entre ambos tests por medio de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 126

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO para cada nivel en el pretest y el postest

Nivel de EIO		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIO_Tarea1	0,913	7	0,417
B2	Diferencia_EIO_Tarea1	0,883	5	0,322
C1	Diferencia_EIO_Tarea1	0,750	3	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 126, las diferencias de los alumnos de los niveles B1 y B2 provienen de una distribución normal, por lo que se utilizó la prueba t de Student para su estudio. Por otra parte, se empleó la prueba de Wilcoxon particularmente para los estudiantes del nivel C1.

Tabla 127

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO de los niveles B1 y B2

Nivel de EIO			Prueba t de Student			
			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
B1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea1	7	39,571	2,997	1,430
		Postest_EIO_Tarea1	7	34,800	9,178	
B2	Par 1	Pretest_EIO_Tarea1	5	44,720	5,522	1,434
		Postest_EIO_Tarea1	5	39,360	4,364	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 128

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 1 de EIO del nivel C1

Nivel de EIO		Prueba de Wilcoxon				Sig. asin. (bilateral)	
		N	Percentiles				
			25	50 (Mediana)	75		Z
C1	Pretest_EIO_Tarea1	3	46,600	50,000	.	-1,000	0,317
	Postest_EIO_Tarea1	3	50,000	50,000	50,000		

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en las Tablas 127 y 128, se encuentra que los estudiantes de los niveles B1 ($t = 1,430$, $p = 0,203$) y B2 ($t = 1,434$, $p = 0,225$) retrocedieron en esta tarea, mientras que los del nivel C1 ($Z = -1,000$, $p = 0,317$) mejoraron. Sin embargo, en ambos casos, los cambios no alcanzaron significancia estadística.

6.1.4.3.2. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Tarea 2 de EIO en el pretest y el postest

Inicialmente, se aprovechó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk con el propósito de conocer la distribución de las diferencias en las notas de la Tarea 2 de EIE de los alumnos de diversos niveles entre los dos momentos.

Tabla 129

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO para cada nivel en el pretest y el postest

Nivel de EIO		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIO_Tarea2	0,924	7	0,504
B2	Diferencia_EIO_Tarea2	0,772	5	0,047
C1	Diferencia_EIO_Tarea2	0,792	3	0,094

Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la Tabla 129 revelan que las diferencias de los estudiantes de los niveles B1 ($p = 0,504$) y C1 ($p = 0,094$) mantienen una distribución normal. Por consiguiente, se realizó la prueba t de Student para estos dos niveles, seguida de la prueba de Wilcoxon aplicada al nivel B2.

Tabla 130

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO de los niveles B1 y

C1

			Prueba t de Student			
Nivel de EIO			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
B1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea2	7	34,800	3,793	-1,725
		Postest_EIO_Tarea2	7	37,229	1,224	0,135
C1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea2	3	41,067	1,848	-3,824
		Postest_EIO_Tarea2	3	45,533	3,870	0,062

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 131

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Tarea 2 de EIO del nivel B2

		Prueba de Wilcoxon						
			Percentiles					
Nivel de EIO		N	25	50 (Mediana)	75	Z	Sig. asin. (bilateral)	rho de Spearman
B2	Pretest_EIO_Tarea2	5	35,000	36,600	40,000	-2,060	0,039	0,186
	Postest_EIO_Tarea2	5	41,700	43,400	43,400			

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos mostrados en las Tablas 130 y 131, se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la Tarea 2 de EIO únicamente en los alumnos del nivel B2 ($Z = -2,060$, $p = 0,039$, $\rho = 0,186$) entre el pretest ($Mdn = 36,600$, $P_{25} = 35,000$, $P_{75} = 40,000$) y el posttest ($Mdn = 43,400$, $P_{25} = 41,700$, $P_{75} = 43,400$). Por otra parte, también se observan diferencias que rozan el umbral de significancia estadística en los estudiantes del nivel C1 ($t = -3,824$, $p = 0,062$), donde la media fue menor en el pretest ($M = 41,067$, $DE = 1,848$) que en el posttest ($M = 45,533$, $DE = 3,870$). En cuanto a los alumnos del nivel B1, en promedio, también experimentaron progresos en esta tarea, aunque no alcanzan a ser significativos desde el punto de vista estadístico.

6.1.4.3.3. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Tarea 3 de EIO en el pretest y el postest

En un primer paso, se examinó la distribución de las diferencias en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en la Tarea 3 de EIO entre el pretest y el postest utilizando la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 132

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 3 de EIO para cada nivel en el pretest y el postest

Nivel de EIO		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIO_Tarea3	0,857	7	0,142
B2	Diferencia_EIO_Tarea3	0,872	5	0,274
C1	Diferencia_EIO_Tarea3	1,000	3	0,967

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos de la Tabla 132, las diferencias de los alumnos de todos los niveles ($p_{B1} = 0,142$, $p_{B2} = 0,274$, $p_{C1} = 0,967$) presentan una distribución normal. Por lo tanto, se realizó la prueba t de Student para su análisis.

Tabla 133

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 3 de EIO de todos los niveles

Nivel de EIO				Prueba t de Student			Sig. (bilateral)
				N	Media	Desviación estándar t	
B1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea3	7	28,114	4,659	-2,306	0,061
		Postest_EIO_Tarea3	7	31,486	5,432		
B2	Par 1	Pretest_EIO_Tarea3	5	36,720	6,201	0,481	0,655
		Postest_EIO_Tarea3	5	35,400	3,816		
C1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea3	3	42,267	1,963	-1,714	0,229
		Postest_EIO_Tarea3	3	45,533	1,848		

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los resultados presentados en la Tabla 133, no se detectan diferencias estadísticamente significativas en la Tarea 3 de EIO en los alumnos de ningún nivel. Sin embargo, las diferencias observadas en los estudiantes del nivel B1 están cercanas al umbral de significancia estadística ($t = -2,306$, $p = 0,061$). Además, también se nota

que los alumnos del nivel C1 ($t = -1,714$, $p = 0,229$) mejoraron, pero los del nivel B2 ($t = 0,481$, $p = 0,655$) dieron un paso atrás en esta tarea, si bien la magnitud de este deterioro fue considerablemente menor que la de los beneficios observados en los alumnos de los otros dos niveles.

6.1.4.3.4. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Tarea 4 de EIO en el pretest y el postest

Primeramente, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk con el fin de evaluar la distribución de las diferencias en los puntajes de la Tarea 4 de EIO conseguidos por los alumnos entre el pretest y el postest.

Tabla 134

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 4 de EIO para cada nivel en el pretest y el postest

Nivel de EIO		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIO_Tarea4	0,937	7	0,609
B2	Diferencia_EIO_Tarea4	0,881	5	0,312
C1	Diferencia_EIO_Tarea4	0,967	3	0,651

Fuente: Elaboración propia.

Según la Tabla 134, todos los datos provienen de una distribución normal, por lo que se utilizó la prueba t de Student para estudiar las calificaciones de los alumnos de todos los niveles.

Tabla 135

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Tarea 4 de EIO de todos los niveles

Nivel de EIO			Prueba t de Student			
			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
B1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea4	7	25,257	5,759	-2,033
		Postest_EIO_Tarea4	7	31,486	3,270	
B2	Par 1	Pretest_EIO_Tarea4	5	39,440	3,615	-0,512
		Postest_EIO_Tarea4	5	40,720	5,993	
C1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea4	3	42,267	1,963	-1,885
		Postest_EIO_Tarea4	3	47,800	3,811	

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a los datos obtenidos en la Tabla 135, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la Tarea 4 de EIO en los alumnos de ningún nivel. No obstante, se observan diferencias próximas al nivel de significancia estadística en los estudiantes del nivel B1 ($t = -2,033$, $p = 0,088$), donde la media del pretest ($M = 25,257$, $DE = 5,759$) fue inferior a la de posttest ($M = 31,486$, $DE = 3,270$). Asimismo, se encuentra que los alumnos de los niveles B2 ($t = -0,512$, $p = 0,636$) y C1 ($t = -1,885$, $p = 0,200$) también realizaron avances en esta tarea.

6.1.4.3.5. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Tarea 5 de EIO en el pretest y el posttest

Para empezar, se determinó la distribución de las diferencias en las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO de los estudiantes en ambos tests a través de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 136

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO para cada nivel en el pretest y el posttest

Nivel de EIO		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIO_Tarea5	0,918	7	0,452
B2	Diferencia_EIO_Tarea5	0,821	5	0,118
C1	Diferencia_EIO_Tarea5	0,794	3	0,100

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 136, se descubre que las diferencias de los alumnos de todos los niveles provienen de una distribución normal, de ahí que se llevó a cabo la prueba t de Student para todos los datos.

Tabla 137

Resultados de la prueba t de Student y tamaño de efecto g de Hedges para las puntuaciones de la Tarea 5 de EIO de todos los niveles

Nivel de EIO			Prueba t de Student				Sig. (bilateral)	g de Hedges
			N	Media	Desviación estándar	t		
B1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea5	7	28,600	6,378	-0,821	0,443	.
		Posttest_EIO_Tarea5	7	30,971	5,348			
B2	Par 1	Pretest_EIO_Tarea5	5	34,720	2,952	-4,526	0,011	-1,827
		Posttest_EIO_Tarea5	5	41,400	2,963			
C1	Par 1	Pretest_EIO_Tarea5	3	44,467	5,085	-1,997	0,184	.
		Posttest_EIO_Tarea5	3	46,667	3,301			

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos de la Tabla 137, se observan diferencias estadísticamente significativas en la Tarea 5 de EIO en los alumnos del nivel B2 ($t = -4,526$, $p = 0,011$, $g = -1,827$), donde la media del pretest ($M = 34,720$, $DE = 2,952$) fue menor que la del posttest ($M = 41,400$, $DE = 2,963$). Por otro lado, también se nota un aumento en cuanto a la media del posttest, en comparación con la del pretest, tanto en los estudiantes del nivel B1 ($t = -0,821$, $p = 0,443$), como en los del nivel C1 ($t = -1,997$, $p = 0,184$).

6.1.5. Análisis de los resultados de las Categorías de EIO en el pretest y el posttest

Dentro de esta parte, se pretendió saber la efectividad del plan de enseñanza implementado en el desarrollo de las Categorías de EIO: Cumplimiento de la Tarea (CT) y Uso de la Lengua (UL). La primera se relaciona principalmente con la adecuación e integridad de la presentación oral, mientras que la segunda se enfoca en los aspectos más específicos en el uso de la lengua, tales como la cohesión del discurso, la fluidez y pronunciación, la corrección y el alcance, considerándolos como un conjunto (Instituto Cervantes et al., 2022).

Con este fin, se analizaron las diferencias entre el pretest y el posttest en cada Categoría tanto de todos los alumnos, como de los estudiantes de diferentes grupos y

niveles, contribuyendo a una interpretación más completa de los rendimientos de los alumnos.

6.1.5.1. Análisis global de los resultados de las Categorías de EIO en el pretest y el posttest

En una primera fase, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para detectar la distribución de las diferencias en las calificaciones de las Categorías de EIO obtenidas por los alumnos en los dos exámenes.

Tabla 138

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de las Categorías de EIO de los alumnos en el pretest y el posttest

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Diferencia_EIO_CT	0,919	15	0,186
Diferencia_EIO_UL	0,952	15	0,560

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a la Tabla 138, se evidencia que las diferencias tanto en la Categoría CT ($p = 0,186$) como en la Categoría UL ($p = 0,560$) siguen una distribución normal. Por eso, se llevó a cabo la prueba t de Student para comparar las puntuaciones del pretest y el posttest en ambas categorías.

Tabla 139

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de las Categorías de EIO

Tabla 139.1 *Estadísticas de las puntuaciones de las Categorías de EIO*

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Pretest_EIO_CT	67,093	15	9,826	2,537
	Posttest_EIO_CT	71,853	15	8,983	2,319
Par 2	Pretest_EIO_UL	113,960	15	20,641	5,330
	Posttest_EIO_UL	119,240	15	24,374	6,293

Tabla 139.2 *Correlaciones de las puntuaciones de las Categorías de EIO*

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Pretest_EIO_CT y Posttest_EIO_CT	15	0,557	0,031
Par 2	Pretest_EIO_UL y Posttest_EIO_UL	15	0,920	< 0,001

Tabla 139.3 Comparación de las puntuaciones de las Categoría de EIO

		Diferencias emparejadas						t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
					Inferior	Superior				
Par 1	Pretest EIO CT - Posttest EIO CT	-4,760	8,885	2,294	-9,680	0,160	-2,075	14	0,057	
Par 2	Pretest EIO_UL - Posttest EIO UL	-5,280	9,726	2,511	-10,666	0,106	-2,103	14	0,054	

Fuente: Elaboración propia.

Basándose en los datos derivados de las Tablas 139.1 y 139.3, se aprecian diferencias casi estadísticamente significativas tanto en la Categoría CT ($t = -2,705$, $p = 0,057$), como en la Categoría UL ($t = -2,103$, $p = 0,054$), donde la media de las puntuaciones de la primera categoría en el pretest ($M = 67,093$, $DE = 9,826$) fue inferior al posttest ($M = 71,853$, $DE = 8,983$), mientras que el promedio de las notas de la segunda categoría en el pretest ($M = 113,960$, $DE = 20,641$) también fue menor que en el posttest ($M = 119,240$, $DE = 24,374$).

Por otro lado, con arreglo a la Tabla 139.2, los puntajes entre ambos tests tanto en la Categoría CT ($r = 0,557$, $p = 0,031$), como en la Categoría UL ($r = 0,920$, $p < 0,001$) muestran una relación positiva y estadísticamente significativa, siendo esta última más fuerte que la primera. Esto indica que generalmente, los alumnos que consiguieron puntuaciones relativamente altas/bajas en la Categoría CT en el pretest también obtuvieron notas relativamente más superiores/inferiores en la misma categoría en el posttest. Por otra parte, en cuanto a la Categoría UL, parece bastante probable que los estudiantes que lograron puntuaciones relativamente más elevadas/reducidas en el pretest también fueran aquellos que estaban relativamente bien/menos calificados en esta misma categoría en el posttest.

Además, basándose en las estimaciones de la Tabla 139.3, con un nivel de confianza del 95%, se espera un cambio en las puntuaciones del posttest que oscilará entre -0,160 a 9,680 puntos en la primera categoría, y entre -0,106 y 10,666 puntos en la segunda, en comparación con el pretest.

Los resultados indican que este plan tuvo un impacto positivo y similar en ambas categorías de EIO. En otras palabras, su implementación desarrolló de manera homogénea tanto la capacidad de los alumnos para producir discursos cohesionados, estructurados y fluidos con un buen uso de los recursos gramaticales y léxicos (Instituto Cervantes et al., 2020), como su capacidad para “transmitir los mensajes solicitados con la información requerida y para adecuar su discurso a la situación comunicativa correspondiente” (ibíd., p. 127).

A posteriori, se realizó un análisis estadístico descriptivo de la distribución de las diferencias entre las puntuaciones de cada Categoría en los dos momentos, con el propósito de obtener una comprensión más detallada de los cambios experimentados por los alumnos.

Tabla 140

Resultados del análisis estadístico descriptivo de la frecuencia de las diferencias entre las puntuaciones de las Categorías de EIO

Tabla 140.1 Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Categoría CT de EIO

Pretest_EIO_CT - Postest_EIO_CT	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-27,2	1	6,7	6,7	6,7
-13,6	1	6,7	6,7	13,3
-10,2	2	13,3	13,3	26,7
-6,8	4	26,7	26,7	53,3
-3,4	1	6,7	6,7	60,0
0,0	2	13,3	13,3	73,3
3,4	2	13,3	13,3	86,7
6,8	2	13,3	13,3	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Tabla 140.2 Frecuencia de las diferencias en las puntuaciones de la Categoría UL de EIO

Pretest_EIO_UL - Postest_EIO_UL	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
-19,8	2	13,3	13,3	13,3
-13,2	3	20,0	20,0	33,3
-6,6	4	26,7	26,7	60,0
0,0	3	20,0	20,0	80,0
6,6	2	13,3	13,3	93,3
13,2	1	6,7	6,7	100,0
Total	15	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Según las Tablas 140.1 y 140.2, el 60% de los estudiantes mostraron progresos en la Categoría CT, y esta misma cifra se reflejó en la mejora en la Categoría UL. Estos resultados manifiestan que, en cada una de estas dos Categorías, la mayor parte de los alumnos sacaron provecho después de la implementación del plan de enseñanza.

6.1.5.2. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de las Categorías de EIO en el pretest y el postest

En este apartado, se estudió cómo los alumnos de diferentes grupos respondieron a este plan de enseñanza en cuanto a sus habilidades de cumplir las tareas comunicativas orales aportando de manera apropiada información necesaria (Categoría CT) y de mantener su discurso preciso, cohesionado, correcto, fluido, bien estructurado y pronunciado (Categoría UL).

6.1.5.2.1. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Categoría CT de EIO en el pretest y el postest

Ante todo, se conoció la distribución de las diferencias en las calificaciones obtenidas por los alumnos en la Categoría CT de EIO entre los dos momentos aplicando la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk.

Tabla 141

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría CT de EIO para cada grupo en el pretest y el postest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIO_CT	0,750	3	0,000
2	Diferencia_EIO_CT	1,000	3	1,000
3	Diferencia_EIO_CT	0,893	3	0,363
4	Diferencia_EIO_CT	0,964	3	0,637
5	Diferencia_EIO_CT	0,996	3	0,878

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 141, se destaca que las diferencias de los últimos cuatro grupos mantienen una distribución normal ($p_2 = 1,000$, $p_3 = 0,363$, $p_4 = 0,637$, $p_5 = 0,878$). Por

eso, se realizó la prueba de Wilcoxon para el Grupo 1, seguido por la prueba t de Student para los cuatro grupos que cumplían las condiciones de normalidad.

Tabla 142

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría CT de EIO del grupo 1

		Prueba de Wilcoxon					
			Percentiles				
				50			Sig. asin.
Grupo		N	25	(Mediana)	75	Z	(bilateral)
1	Pretest_EIO_CT	3	71,400	78,200	.	-1,089	0,276
	Postest_EIO_CT	3	78,200	78,200	.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 143

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría CT de EIO de los grupos 2, 3, 4 y 5

			Prueba t de Student				
Grupo			N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)
2	Par 1	Pretest_EIO_CT	3	69,133	9,815	0,000	1,000
		Postest_EIO_CT	3	69,133	11,940		
3	Par 1	Pretest_EIO_CT	3	70,267	1,963	-0,655	0,580
		Postest_EIO_CT	3	73,667	10,929		
4	Par 1	Pretest_EIO_CT	3	60,067	3,926	-1,512	0,270
		Postest_EIO_CT	3	64,600	8,996		
5	Par 1	Pretest_EIO_CT	3	60,067	16,068	-1,408	0,294
		Postest_EIO_CT	3	72,533	3,926		

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos mostrados en las Tablas 142 y 143, no se evidencian diferencias estadísticamente significativas en la Categoría CT de EIO en ningún grupo. En general, los grupos 1 ($Z = -1,089$, $p = 0,276$), 3 ($t = -0,655$, $t = 0,580$), 4 ($t = -1,512$, $p = 0,270$) y 5 ($t = -1,408$, $p = 0,294$) experimentaron un progreso en esta categoría, mientras que el segundo grupo ($t = 0,000$, $p = 1,000$) se mantuvo sin cambios.

6.1.5.2.2. Análisis segmentado basado en grupos de los resultados de la Categoría UL de EIO en el pretest y el postest

Primordialmente, se llevó a cabo la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk con el objetivo de examinar la distribución de las diferencias en las notas de la Categoría UL de EIO de cada grupo entre el pretest y el postest.

Tabla 144

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría UL de EIO para cada grupo en el pretest y el postest

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
1	Diferencia_EIO_UL	0,750	3	0,000
2	Diferencia_EIO_UL	0,750	3	0,000
3	Diferencia_EIO_UL	0,964	3	0,637
4	Diferencia_EIO_UL	0,964	3	0,637
5	Diferencia_EIO_UL	0,750	3	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 144 demuestran que solo las diferencias del Grupo 3 ($p = 0,637$) y el Grupo 4 ($p = 0,637$) provienen de una distribución normal. Por lo tanto, se realizó la prueba de Wilcoxon para los grupos 1, 2 y 5, cuyos datos no están normalmente distribuidos, mientras que se aplicó la prueba t de Student para los grupos 3 y 4.

Tabla 145

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría UL de EIO de los grupos 1, 2 y 5

		Prueba de Wilcoxon					
			Percentiles				
				50			Sig. asin.
Grupo		N	25	(Mediana)	75	Z	(bilateral)
1	Pretest_EIO_UL	3	138,600	145,200	.	-1,414	0,157
	Postest_EIO_UL	3	138,600	165,000	.		
2	Pretest_EIO_UL	3	112,200	112,200	.	-1,414	0,157
	Postest_EIO_UL	3	112,200	118,800	.		
5	Pretest_EIO_UL	3	85,800	92,400	.	-1,633	0,102
	Postest_EIO_UL	3	92,400	105,600	.		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 146

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría UL de EIO de los grupos 3 y 4

			Prueba t de Student			
Grupo			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
3	Par 1	Pretest_EIO_UL	3	123,200	16,610	-0,378 0,742
		Posttest_EIO_UL	3	125,400	6,600	
4	Par 1	Pretest_EIO_UL	3	96,800	10,082	0,756 0,529
		Posttest_EIO_UL	3	92,400	13,200	

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos presentados en las Tablas 145 y 146, no se observan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los grupos. En términos generales, los alumnos de los grupos 1 ($Z = -1,414$, $p = 0,157$), 2 ($Z = -1,414$, $p = 0,157$), 3 ($t = -0,378$, $p = 0,743$) y 5 ($Z = -1,633$, $p = 0,102$) obtuvieron un avance en esta categoría. Sin embargo, en promedio, los estudiantes del Grupo 4 ($t = 0,756$, $p = 0,529$) experimentaron un retroceso.

6.1.5.3. Análisis segmentados basados en niveles de los resultados de las Categorías de EIO en el pretest y el posttest

En esta sección, se abordó el estudio de las respuestas de los alumnos de los niveles B1, B2 y C1 al plan de enseñanza implementado, evaluando cómo este impactó en sus distintas habilidades orales a través del análisis de las variaciones en sus puntuaciones en las Categorías CT y UL.

6.1.5.3.1. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Categoría CT de EIO en el pretest y el posttest

En primer lugar, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para evaluar la distribución de las diferencias en las puntuaciones de la Categoría CT de EIO que obtuvieron los alumnos de cada nivel entre los dos tests.

Tabla 147

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría CT de EIO para cada nivel en el pretest y el postest

Nivel de EIO		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIO_CT	0,938	7	0,617
B2	Diferencia_EIO_CT	0,871	5	0,272
C1	Diferencia_EIO_CT	0,750	3	0,000

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 147, se nota que los datos de los alumnos de los niveles B1 y B2 presentan una distribución normal, por lo que se llevó a cabo la prueba t de Student para su estudio. Por otra parte, se utilizó la prueba de Wilcoxon para los estudiantes del nivel C1, cuyas diferencias muestran una distribución anormal.

Tabla 148

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría CT de EIO de los niveles B1 y B2

Nivel de EIO			Prueba t de Student			
			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
B1	Par 1	Pretest_EIO_CT	7	58,286	6,636	-1,595
		Postest_EIO_CT	7	65,086	7,456	
B2	Par 1	Pretest_EIO_CT	5	74,120	2,845	-1,000
		Postest_EIO_CT	5	76,840	5,689	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 149

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría CT de EIO del nivel C1

Nivel de EIO		Prueba de Wilcoxon				
		N	Percentiles			Sig. asin. (bilateral)
			25	50 (Mediana)	75	
C1	Pretest_EIO_CT	3	71,400	78,200	.	-1,089
	Postest_EIO_CT	3	74,800	78,200	.	

Fuente: Elaboración propia.

Con arreglo a los datos de las Tablas 148 y 149, se identifican cambios positivos en la Categoría CT de EIO en los alumnos tanto de los niveles de B1 ($t = -1,595$, $p =$

0,162) y B2 ($t = -1,000$, $p = 0,423$), como del de C1 ($Z = -1,089$, $p = 0,276$). Sin embargo, ninguna de estas diferencias alcanza significancia estadística.

6.1.5.3.2. Análisis segmentado basado en niveles de los resultados de la Categoría UL de EIO en el pretest y el posttest

Antes de proceder con las pruebas de comparación para contrastar las puntuaciones obtenidas por los alumnos de cada nivel en la Categoría UL de EIO en ambos tiempos, se utilizó primero la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para revisar la distribución de las diferencias.

Tabla 150

Resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk aplicada a las diferencias entre las puntuaciones de la Categoría UL de EIO para cada nivel en el pretest y el posttest

Nivel de EIO		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
B1	Diferencia_EIO_UL	0,915	7	0,432
B2	Diferencia_EIO_UL	0,961	5	0,814
C1	Diferencia_EIO_UL	0,750	3	0,000

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 150, las diferencias de los estudiantes de los niveles B1 ($p = 0,432$) y B2 ($p = 0,814$) provienen de una distribución normal, lo que permitió la aplicación de la prueba t de Student para su análisis. Por otro lado, las diferencias de los alumnos del nivel C1 no mantienen una distribución normal ($p = 0,000$), por lo que se optó por realizar la prueba de Wilcoxon para su estudio.

Tabla 151

Resultados de la prueba t de Student para las puntuaciones de la Categoría UL de EIO de los niveles B1 y B2

Nivel de EIO			Prueba t de Student			
			N	Media	Desviación estándar	Sig. (bilateral)
B1	Par 1	Pretest_EIO_UL	7	98,057	10,386	0,482
		Posttest_EIO_UL	7	100,886	13,587	
B2	Par 1	Pretest_EIO_UL	5	118,800	14,758	0,305
		Posttest_EIO_UL	5	122,760	7,525	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 152

Resultados de la prueba de Wilcoxon para las puntuaciones de la Categoría UL de EIO del nivel C1

		Prueba de Wilcoxon					
			Percentiles				
Nivel de EIO		N	25	50 (Mediana)	75	Z	Sig. asin. (bilateral)
C1	Pretest_EIO_UL	3	138,600	145,200	.	-1,414	0,157
	Posttest_EIO_UL	3	138,600	165,000	.		

Fuente: Elaboración propia.

Conforme a los datos presentados en las Tablas 151 y 152, no se observan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los niveles. Sin embargo, tanto los estudiantes de los niveles B1 ($t = -0,750$, $p = 0,482$) y B2 ($t = -1,177$, $p = 0,305$), como los del C1 ($Z = -1,414$, $p = 0,157$) experimentaron mejoras en esta categoría.

6.2. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LAS DISCUSIONES EN GRUPO

En esta sección se presentarán los resultados derivados de las discusiones en grupo que reflejan el nivel de la competencia intercultural del alumnado. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de contenido de sus intervenciones en torno a nueve temas socioculturales presentes en las tres películas de Pedro Almodóvar seleccionadas: 1) igualdad de género; 2) mujeres, marginalidad y trabajo sexual; 3) la tauromaquia; 4) estereotipo de género; 5) Supersticiones; 6) entre la vida y la muerte; 7) violencia sexual; 8) ciudad grande versus ciudad pequeña; 9) la tercera edad.

A partir de este análisis, se registran las ocurrencias de cada subcategoría previamente establecida en relación con cada tema, lo que permite observar el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado en sus distintos aspectos a lo largo del proceso formativo. Sin embargo, para minimizar la posible influencia del contenido temático en el rendimiento de los estudiantes, los datos se han organizado en tres etapas: los temas 1 a 3 conforman la etapa 1; los temas 4 a 6, la etapa 2; y los temas 7 a 9, la etapa 3.

Las ocurrencias relacionadas con *Curiosidad y Apertura*, así como con *Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad*, reflejan la dimensión afectiva de la competencia intercultural. Las asociadas con *Conocimiento Sociocultural Propio, Conocimiento Sociocultural Ajeno y Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos* representan la dimensión cognitiva. Por su parte, las vinculadas a la *Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales, Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural y Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales* se asocian a la dimensión comportamental. La suma de las ocurrencias correspondientes a estas tres dimensiones constituye un indicador global de la competencia intercultural del alumnado.

Después de la exposición de los datos numéricos de cada estudiante correspondientes a cada aspecto específico de las tres dimensiones, se presentan frases de ejemplo extraídos de sus discursos en las discusiones en grupo. Dentro de estas citas, los contenidos añadidos o modificados para clarificar el significado original aparecen entre paréntesis (), mientras que las traducciones del chino al español se indican entre corchetes [].

A continuación, se presenta un ejemplo representativo de cada subcategoría, acompañado de una breve justificación que explica cómo refleja la manifestación observable del indicador correspondiente de cada aspecto específico de la competencia intercultural.

Subcategoría 1: Curiosidad y Apertura

Latifa: *Pero ¿habéis visto una corrida de toros en España?... [¿Cuál es la actitud de los españoles de su entorno hacia la tauromaquia?]*

Justificación: Esta frase refleja una actitud de curiosidad y apertura hacia la cultura ajena, al manifestar interés por conocer la percepción local sobre una práctica cultural específica. Esta disposición activa a explorar perspectivas es un indicio claro del desarrollo de su competencia intercultural en la dimensión afectiva.

Subcategoría 2: Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Yaquelín: ... *debemos respetar la idea de cada uno y respetamos la selección o la elección de cada uno sobre la carrera, lo que es más lo que es lo que lo que es más importante.*

Justificación: La frase expresa una actitud de respeto hacia la diversidad de opiniones individuales, reflejando una postura empática y abierta a la pluralidad. Su afirmación muestra una conciencia de igualdad y del respeto a las diferencias, lo cual constituye un componente importante de la competencia intercultural desde su dimensión afectiva.

Subcategoría 3: Conocimiento Sociocultural Propio

Susi: ... *en muchas familias chinas, la mujer tiene que ocuparse en cuidar a los padres de los dos y otras cosas. Pero el hombre solo se encarga de ganar dinero.*

Justificación: Esta frase evidencia un conocimiento explícito sobre las normas y roles de género en la cultura propia. Esta toma de conciencia sobre elementos socioculturales internos constituye un indicador claro de esta subcategoría, constituyendo una base fundamental tanto para el desarrollo de la competencia intercultural desde una dimensión cognitiva como para establecer comparaciones interculturales.

Subcategoría 4: Conocimiento Sociocultural Ajeno

Elena: *Y algunas algunas sociedades, como como Pamplona, su fiesta de toro cada cada año atraen millones de de visitantes y es este puede ayudar a aumentar los ingresos de la nación.*

Justificación: La alumna demuestra un conocimiento concreto sobre una tradición cultural española (la fiesta de los toros en Pamplona), así como su relevancia en el ámbito económico y turístico del país. Este conocimiento contextualizado evidencia el desarrollo de esta subcategoría, correspondiente a

la dimensión cognitiva de la competencia intercultural, y favorece la articulación de conexiones entre culturas.

Subcategoría 5: Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos

Latifa: ... *las corridas de toros pueden producir un estereotipo de España. Como como la actividad es muy cruel y violento, cuando se refiere a las tradiciones de España, hay muchos extranjeros creen que todo todas las tradiciones de España son muy violentos y maltratan a los animales o los hombres.*

Justificación: La alumna identifica un estereotipo sobre una tradición española (las corridas de toros) y señala cómo esta práctica puede generar una imagen estereotipada sobre el conjunto de sus tradiciones. Este reconocimiento de los sesgos culturales es una evidencia del desarrollo de esta categoría de la dimensión cognitiva de la competencia intercultural, y constituye un paso clave hacia una interpretación más profunda y reflexiva de las tradiciones culturales ajenas.

Subcategoría 6: Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Ana: *Creo que una cosa muy común es quemar el papel, o sea, dinero en papel. En mi en en mi pueblo, porque en China, o sea, en nuestra cultura, creemos que el fuego se puede llevar las cosas, los alimentos a otro mundo, como cuando lo quemamos, por ejemplo, dinero, casas, coches, ropas, incluso alimentos, nuestros familiares en otros mundos puede recibirlo.*

Justificación: La alumna describe una práctica cultural concreta de su entorno (el ritual de quemar papel) e interpreta su significado simbólico, explicando el valor del fuego como medio de conexión con el otro mundo en la cultura china. Esta explicación evidencia su capacidad para interpretar y analizar en profundidad una convención cultural, tal y como describe esta subcategoría, enmarcada en la dimensión comportamental de la competencia intercultural.

Subcategoría 7: Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Benjamín: *Pienso que la gente en China y también en otros países prefieren resumir los fenómenos en nuestra vida y para predecir similares situaciones en el futuro.*

Justificación: La frase muestra la capacidad del estudiante para establecer comparaciones entre su cultura y otras culturas, al identificar una práctica común: la interpretación de fenómenos cotidianos con fines predictivos. El uso de la expresión “en China y también en otros países” evidencia una vinculación y comparación intercultural, propia de esta subcategoría de la dimensión comportamental de la competencia intercultural.

Subcategoría 8: Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Cristina: *Me parece que la corrida de toros eso es maltrato... Ver a los animales morir luchando no debería ser un entretenimiento. Matar animales por comida es una necesidad básica, pero matar animales por diversión no lo es.*

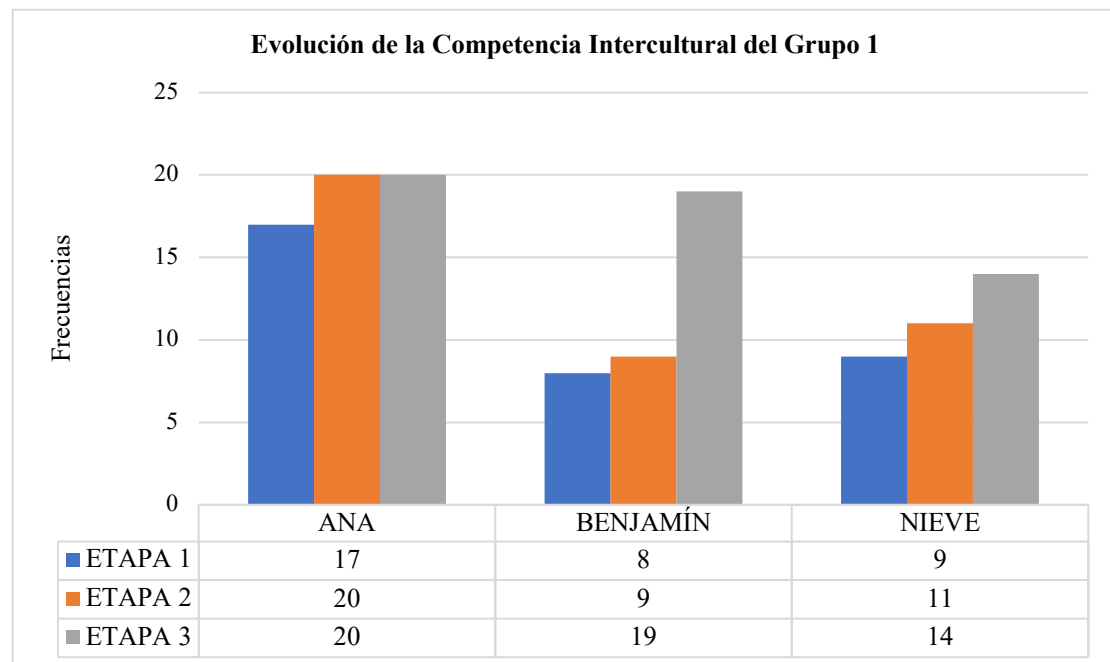
Justificación: La alumna formula una valoración crítica sobre una práctica cultural española (las corridas de toros), distinguiendo entre necesidad y entretenimiento desde una perspectiva ética, desde una lógica comparativa y moral. Esta capacidad de cuestionar normas y convenciones culturales a partir de criterios personales y reflexivos evidencia el desarrollo de esta subcategoría, perteneciente a la dimensión comportamental de la competencia intercultural.

6.2.1. Resultados cualitativos de la discusión en grupo del Grupo 1

En primer lugar, se presentan los datos de las incidencias totales registradas del Grupo 1 en cada etapa, ilustrando la evolución de su competencia intercultural a lo largo del proceso de la implementación del plan de enseñanza.

Figura 15

Evolución de la competencia intercultural del Grupo 1



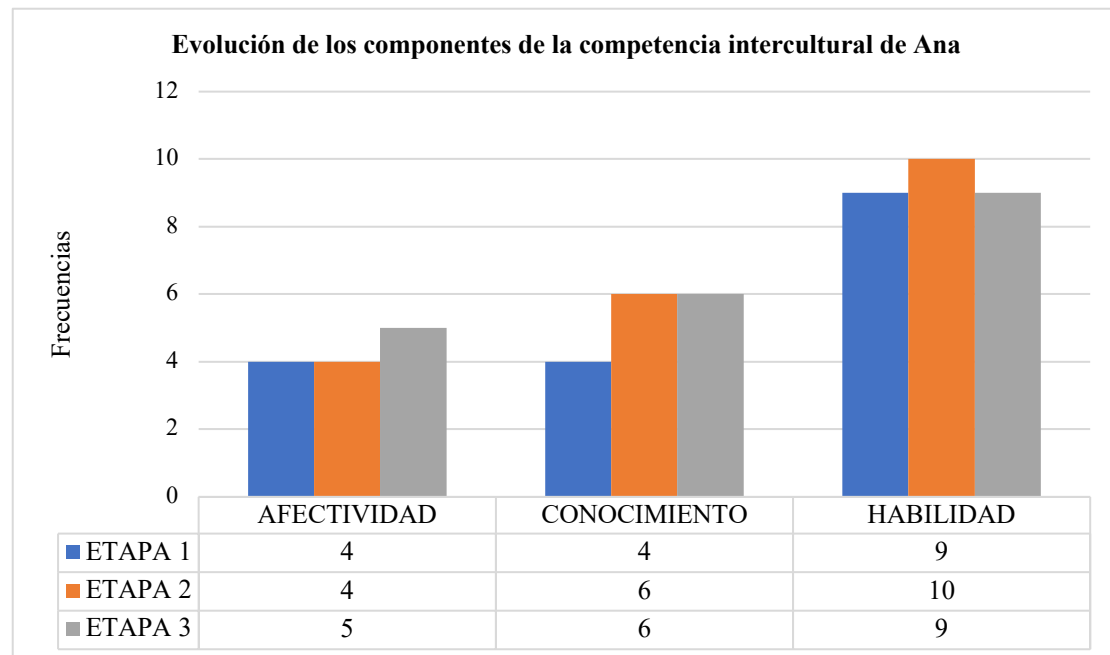
Fuente: Elaboración propia.

Desde una perspectiva global, todos los estudiantes del primer grupo han experimentado una evolución positiva en su competencia intercultural. Individualmente, Ana ha mostrado un desarrollo modesto en la etapa 2, manteniendo este nivel hasta el final del programa. Por su parte, Benjamín ha logrado un avance significativo, especialmente entre las etapas 2 y 3. Aunque su nivel inicial fue más bajo y mostró un avance leve en la etapa intermedia, logró un crecimiento espectacular en la etapa final, alcanzando casi el nivel de su compañera Ana. En cuanto a Nieve, ha consolidado su aprendizaje y adaptación a lo largo del programa, mostrando un progreso constante, aunque moderado. Cabe destacar que el progreso entre las últimas etapas ha sido más pronunciado en comparación con el observado entre las primeras.

A continuación, se presentan las frecuencias de los componentes de la competencia intercultural de cada estudiante del Grupo 1, distribuidas por etapas, para observar su evolución en los diferentes componentes de la competencia intercultural a lo largo del programa educativo.

Figura 16

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Ana



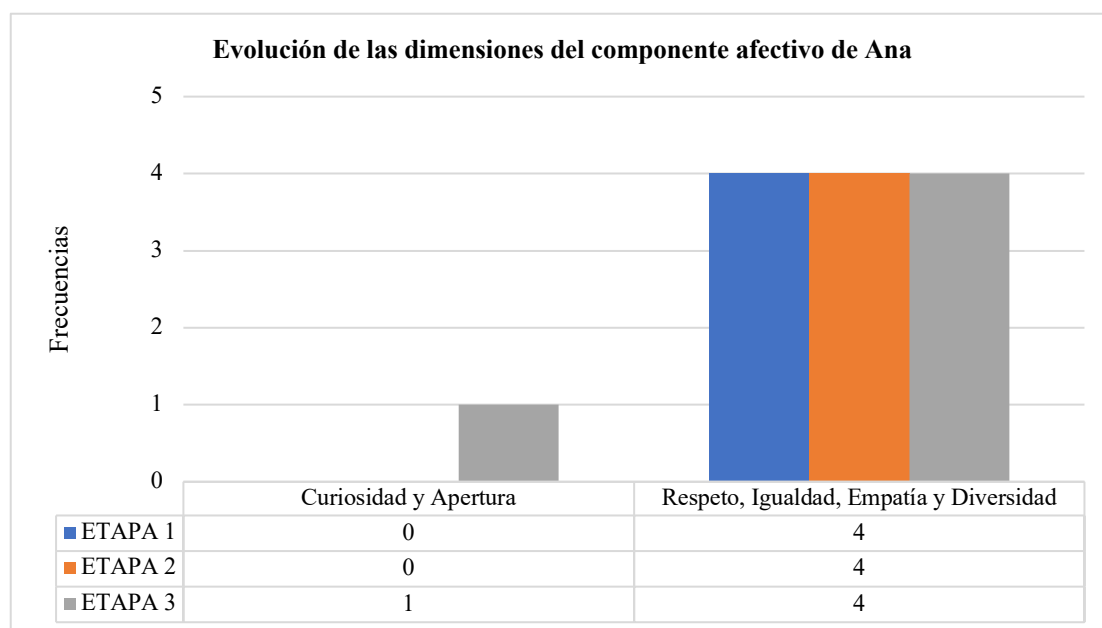
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el rendimiento de Ana se enfocó principalmente en los componentes afectivo y cognitivo, con un crecimiento sostenible a pesar de algunos periodos de estancamiento. En cuanto a su Afectividad, tras un estancamiento en la segunda etapa, logró un avance leve en la tercera. Mientras tanto, su Conocimiento mostró un proceso moderado en la etapa intermedia, manteniéndose en ese nivel en la etapa final. Sin embargo, su habilidad intercultural se ha mantenido un nivel alto constante sin mostrar variaciones significativas a lo largo del proceso.

Después, se exhiben las frecuencias correspondientes a cada dimensión de los componentes afectivo, cognitivo y comportamental de la competencia intercultural de la alumna a lo largo de las tres etapas, acompañadas de las frases de ejemplo indicativas extraídas de las discusiones realizadas por la alumna.

Figura 17

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Ana



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 17, ambas dimensiones del componente afectivo de Ana no han experimentado cambios significativos. Su curiosidad y apertura, aunque logró un progreso ligero en la última etapa, se ha mantenido en un nivel básico. Por otro lado, la alumna ha mostrado una base sólida en la dimensión de respeto, igualdad, empatía y diversidad, manteniéndose consistente a lo largo de las tres etapas.

Frases de ejemplo indicativas

Curiosidad y Apertura

Etapas 3

« ... creo que también no sé en para otras personas...»

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapas 1

« ... tiene que resumir la misma responsabilidad en las en los deberes familiares... se necesitan los esfuerzos de ambos lados.»

Etapa 2

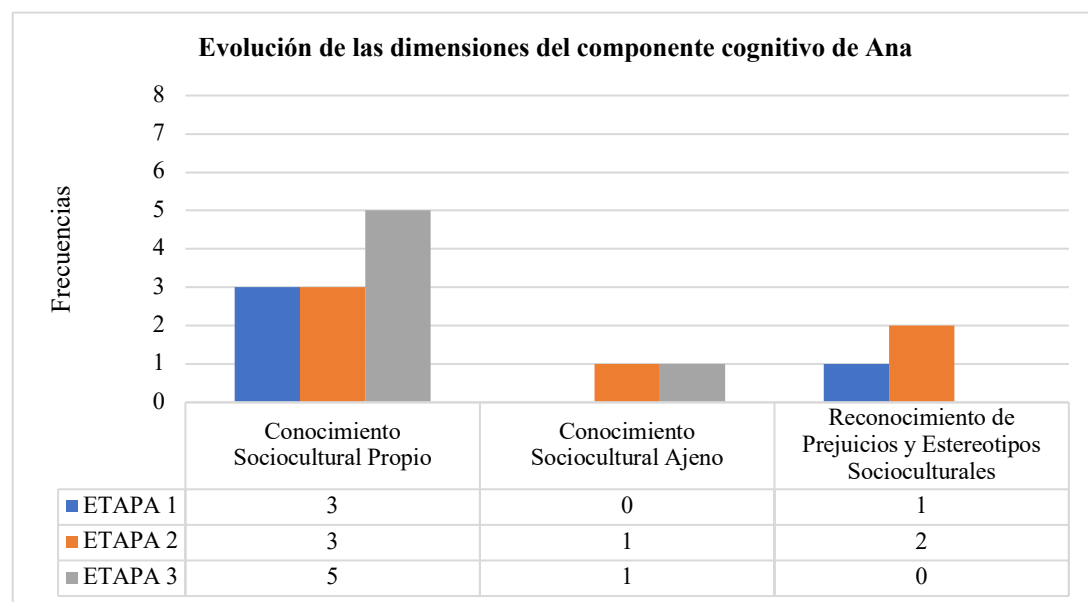
« Porque para algunas chicas, o sea, mujeres, ser, por ejemplo, ser la ama de casa es un deseo. O sea, es un sueño de tener hijos, de cuidar a su marido. ¿Es un concepto, o sea, una idea tradicional? Sí, claro. Pero no podemos negar, o sea, no podemos decir “totalmente incorrecto”, o sea, “no se puede existir este deseo, este sueño ahora” ... no podemos llamar, o sea, dice a todo todas las mujeres “tienen que trabajar en en en la sociedad” como “no, no puede trabajar”, o sea, “tener competición con los hombres es la responsabilidad de todos”.»

Etapa 3

« Y creo que sí hay muchas opciones hoy en día para responder a la pregunta “cómo cuidamos a los ancianos”, y creo que no hay cuál es mejor, cuál es peor.»

Figura 18

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Ana



Fuente: Elaboración propia.

Los datos revelan que Ana logró un avance considerable en la dimensión de conocimiento sociocultural propio en la tercera etapa, después de un período de estancamiento en la segunda. Sin embargo, su conciencia de otras culturas no ha mostrado cambios significativos, evidenciando solo un crecimiento leve en la etapa

intermedia que se mantuvo estable, permaneciendo en un nivel bajo a lo largo del proceso. Por otra parte, su reconocimiento de prejuicios y estereotipos, a pesar de experimentar un progreso ligero en la segunda etapa, sufrió un declive hasta llegar a cero en la última fase.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapas 1

« Pero para sus padres, es, o sea, es una parte inseparable de tener hijos, o sea, casarse en el futuro. Es una parte que ellos consideran es un una un paso importante de tu vida. Pero para nosotros, los jóvenes ahora sí es una contradicción, porque mucha gente piensa que no tener... no quiere tener hijos, ni casarse, quieren solo tener como vivir sola y feliz.»

Etapas 2

« Creo que en China, hoy en día, hay mucha gente sufre, o sea, está sufriendo de la violencia sexual que, pero creo que sabemos pocas pocos casos, porque muchos violadores y también víctimas no quieren hablar de sus experiencias terribles.»

Etapas 3

« ... cuando llegan otros festivales tradicionales, por ejemplo, en la Festival de la Luna, la Festival Nacional de China o incluso el cumpleaños del muerto, vamos a al cementerio para conmemorar.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapas 2

« Y muchos como hoteles y edificios altos en los países otros países no tiene el número 13, como 12, 14, y no tiene la planta el 13.»

Etapas 3

« Y también creo que la casa es un símbolo de bueno que presenta diferentes personalidades. Tiene diferentes situación de la vida. No es solo un espacio para vivir, para comer y dormir, sino que que en las películas el símbolo, o sea, la imagen de la casa, tiene su significados especial.»

Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos

Etapa 1

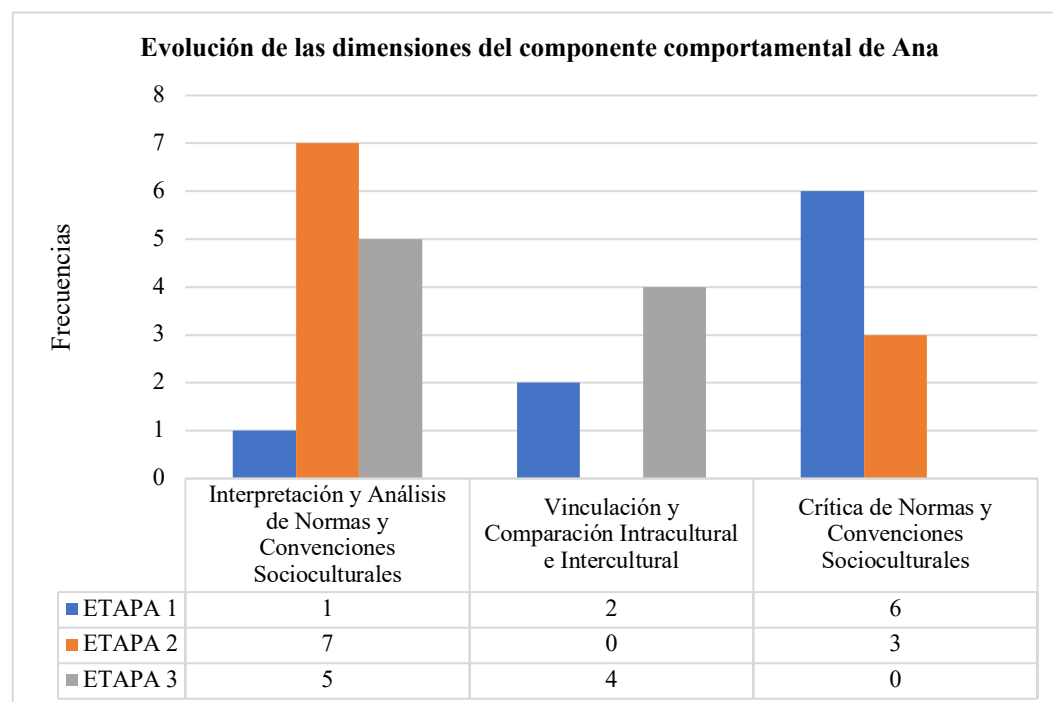
« ... en el aspecto financiero, bueno, hace más el hombre y en en el aspecto de las de los deberes hacemos las mujeres...»

Etapa 2

«... si una empresa quieren emplear a las personas, prefieren a los hombres. Siempre es la primera opción de de emplear un nuevo empleado en lugar de empleada.»

Figura 19

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Ana



Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 19, el desarrollo de las dimensiones del componente comportamental de Ana ha mostrado una cierta diversidad. Su capacidad para

interpretar y analizar las normas y convenciones socioculturales experimentó una mejora significativa en la segunda etapa, pasando de un nivel bajo a uno alto. Aunque este progreso sufrió una caída en la última fase, estabilizándose en un nivel moderado, aún se mantuvo considerablemente por encima de su nivel inicial. Por otro lado, aunque no hubo registros en la segunda etapa, la evolución de su habilidad en vinculación y comparación intracultural e intercultural fue, a pesar de ser ligera y fluctuante, en general positiva. Además, aunque Ana comenzó con una fuerte capacidad para la crítica de normas y convenciones socioculturales, esta habilidad ha disminuido de forma significativa hacia el final del programa.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 1

« Porque tradicionalmente que es muy importante para los jóvenes de casarse, de tener hijos cuando no tienen tantos años, más o menos, menos de 30, pero ahora como para nosotros, poca gente piensa que casarse rápidamente como justo después de graduarse de la universidad.»

Etapa 2

« Creo que es la última, que pasear por debajo de una escalera, porque en una... según dicho, es que la escalera tiene la forma de [horca], y si bajas debajo, parece que estás cargando de de esta escalera. Y bueno, tiene pues-puesto una imagen muy negativa. Por eso, se considera una mala suerte y quiere no quiere hacerlo.»

Etapa 3

« Creo que una cosa muy común es quemar el papel, o sea, dinero en papel. En mi en en mi pueblo, porque en China, o sea, en nuestra cultura, creemos que el fuego se puede llevar las cosas, los alimentos a otro mundo, como cuando lo quemamos, por ejemplo, dinero, casas, coches, ropas, incluso alimentos, nuestros familiares en otros mundos puede recibirlo.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapa 1

« (La polémica de la tauromaquia) es un totalmente un conflicto de la modernidad y la tradición, y es lo que creo que con la que aprendamos todos, ¿no? Y también creo que hay muchos otros ejemplos. Por ejemplo, ahora la idea de tener hijos, o sea, si para tener hijos o no también se convierte en un tema muy polémico.»

Etapa 3

« Y y en comparación con otros países, también en diferentes sistemas sistemas del cuidado de los ancianos reflejan algunos algunos problemas y todo esta.»

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 1

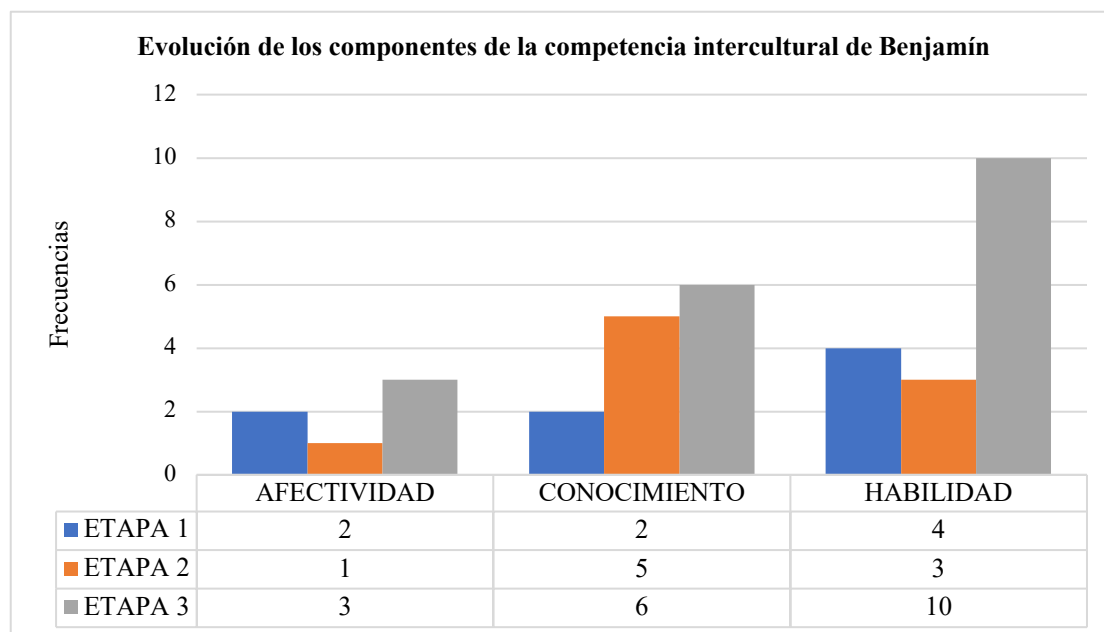
« No no significa que en el aspecto financiero, bueno, hace más el hombre y en en el aspecto de las de los deberes hacemos las mujeres, ¿no? Esto no significa justo, o sea, significa la igualdad...»

Etapa 2

« Pero para mí, lo más importante es proporcionar más oportunidades y espacio amplio para las que quieren tener su papel social, o sea, tiene su poder social en la competición con los hombres... Pero para las chicas que quieren desarrollarse su trabajo, su carrera, creo que la sociedad necesita darles más, o sea, la línea igual que los hombres, ¿no?... se necesita una social como más o menos justa...»

Figura 20

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Benjamín



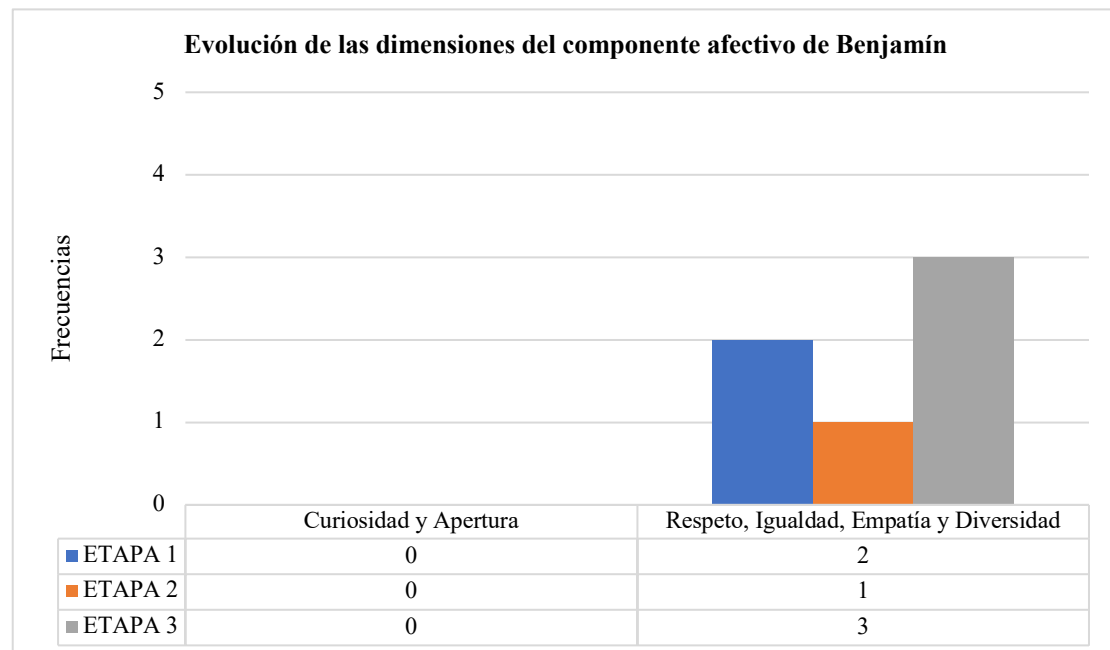
Fuente: Elaboración propia.

Los datos sugieren que el crecimiento significativo de la competencia intercultural de Benjamín se ha vinculado primordialmente con su mejora en las dimensiones de Habilidad y Conocimiento, aunque también ha logrado un avance leve en su Afectividad. Tras un retroceso leve en la etapa intermedia, su Afectividad Intercultural logró un avance modesto en la fase final, superando ligeramente su nivel inicial. En cuanto a su Conocimiento Intercultural, ha mostrado un crecimiento continuo a lo largo del proceso, con el de la segunda etapa más pronunciado que el de la tercera. Por otra parte, su Habilidad Intercultural sufrió un declive ligero en la segunda etapa, sin embargo, se recuperó notablemente en la tercera etapa, alcanzando un nivel significativamente superior al inicial.

A continuación, se presentan las frecuencias de cada dimensión de los componentes afectivo, cognitivo y comportamental de la competencia intercultural de Benjamín a lo largo de las tres etapas, acompañadas de frases de ejemplo indicativas extraídas de las discusiones realizadas por el alumno.

Figura 21

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Benjamín



Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 21, Benjamín no ha registrado ninguna frecuencia en el aspecto de curiosidad y apertura durante el período observado. Sin embargo, ha mostrado una mejora en la dimensión de respeto, igualdad, empatía y diversidad, la cual, a pesar de experimentar un descenso ligero en la segunda etapa, logró recuperarse en la tercera, superando su nivel inicial.

Frases de ejemplo indicativas

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapas 1

« ... una pequeña familia está compuesta por dos personas y, por eso, las tareas domésticas también deben ser compartidas por dos personas.»

Etapas 2

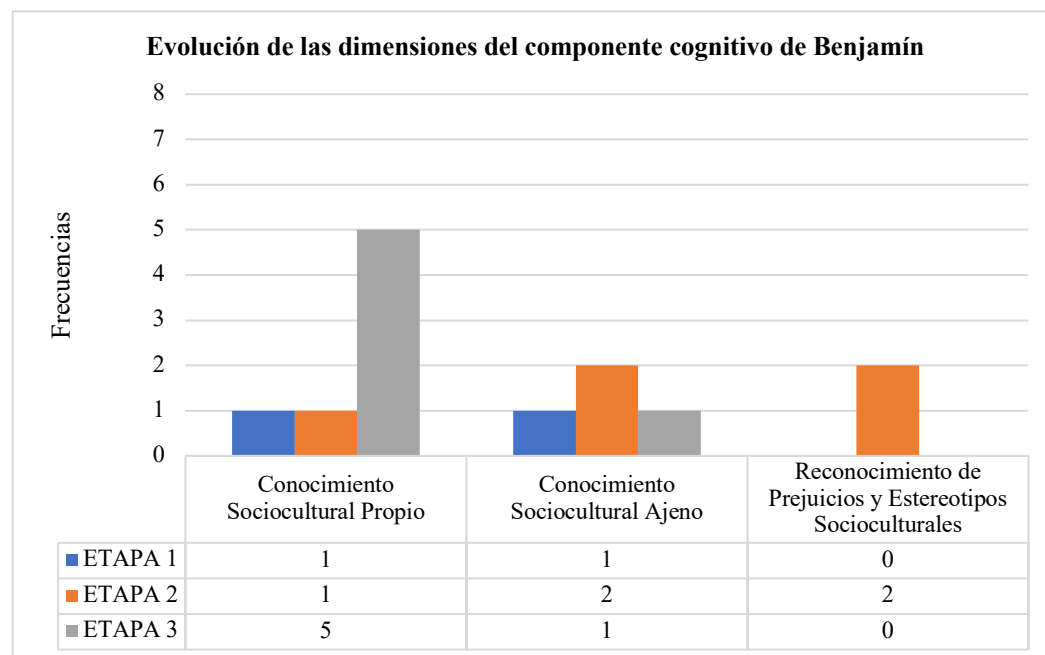
« ... el sexo no importa, sino que el deseo o la ambición es más importante.»

Etapas 3

« Bueno, la verdad es que no he vivido tan similares situaciones, pero creo que puede ser muy difícil decir adiós a nuestros queridos, por eso, muchas personas hacen lo posible para salvar a sus queridos.»

Figura 22

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Benjamín



Fuente: Elaboración propia.

Se evidencia que el perfil cognitivo de Benjamín ha mostrado una trayectoria de mejora significativa en la dimensión de conocimiento sociocultural propio. Después de un período de estancamiento en la etapa 2, este aspecto experimentó un crecimiento sustancial en la última fase. No obstante, su comprensión de culturas ajenas ha experimentado fluctuaciones a lo largo del proceso. Aunque se observó un progreso ligero en la segunda etapa, este avance no fue sostenido, retornando a su nivel inicial en la etapa final. Un patrón similar se observa en su reconocimiento de prejuicios y estereotipos socioculturales, donde también hubo un ligero progreso en la etapa intermedia, pero este no se mantuvo y regresó a su punto de partida al final del programa.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapa 1

« A mí, ahora no me interese casarme, pero a mis padres sí. Ya puedo sentir su [¿cómo se dice?] ¿perspectiva (ansiedad)?»

Etapa 2

« Pero sí em em cuando crecemos, em em los padres o los abuelos siempre a veces nos nos hablan de de no menos que creen que tiene tienen relaciones con otros otras (sobrenaturales).»

Etapa 3

« Y normalmente se celebra la conmemoración dos veces al año. La primera vez es durante la Fiesta de la Primavera, o sea, Año Nuevo Chino, y otra vez es cuando es la Fiesta de Qingming.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapa 1

« Pienso que (la tauromaquia) es una tradición, y aunque parece cruel para los todos.»

Etapa 2

« Sin embargo, ahora muchos muchas instituciones o empresas han contribuido mucho para mejorar la situación. Según lo que sé, las uniones, eh, las Naciones Unidas, en algunos departamentos de esta institución más grande del mundo, las mujeres ocupan más puestos que los hombres, porque porque las Naciones Unidas quiere [¿cómo se dice?] quieren dar más apoyo a las mujeres y tienen la confianza de que las mujeres también pueda hacer cosas maravillosas igual que los hombres.»

Etapa 3

« Pues en la película podemos ver que hay mucha diferencia entre la casa de Raimunda y la de Paula.»

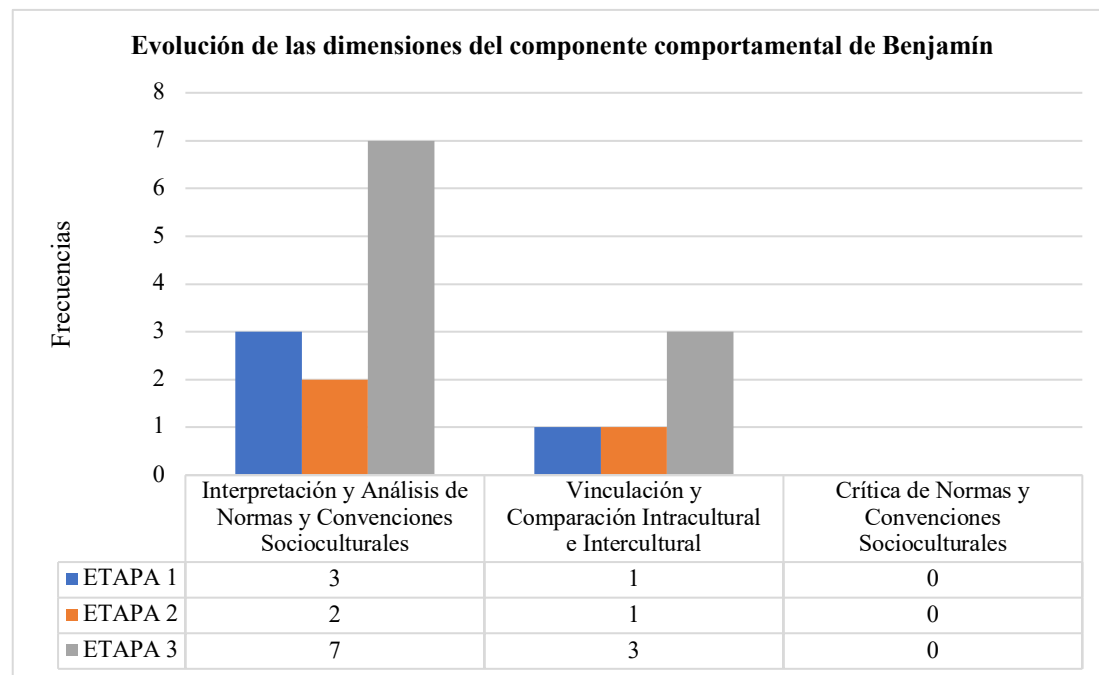
Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos

Etapa 2

« En mi opinión, en China muchas personas eligen guardar silencio porque podrán sufrir el estrés de los demás, porque la gente a su alrededor puede hablar mal de ella y culpar a ella de su situación.»

Figura 23

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Benjamín



Fuente: Elaboración propia.

Los datos indican que Benjamín ha realizado avances significativos en la dimensión de interpretación y análisis de normas y convenciones socioculturales. Aunque experimentó un recline leve en la segunda etapa, logró recuperarse en la tercera, superando ampliamente su nivel inicial. En cuanto a su habilidad de vincular y comparar culturas, a pesar de un período de estancamiento en la segunda etapa, logró avances moderados en la tercera. Sin embargo, no se ha registrado ninguna frecuencia en ninguna de las etapas en cuanto a su habilidad de pensamiento crítico.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas

Etapas 1

« Porque sabemos que muchos toros sus destinos es la muerte, pero los toros para las corridas crecen desde joven hasta que puede ser enviado a la plaza de toros y comiendo siempre el mejor la mejor comida y disfrutando siempre del mejor ambiente de vida, y tienen una condición más favorable que muchos otros toros.»

Etapas 2

« Y también algunas mujeres eligen guardar silencio porque se preocupan mucho de sus hijos. Quieren proteger a sus hijos y darlos darles un un ambiente tan feliz de para que para que puedan crecer crecer mejor.»

Etapas 3

« También quemamos papeles para para llevar cosas a otro mundo y y también ponemos fuegos artificiales.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapas 1

« Sí que hay alguna tradición parecida en China, por por ejemplo, en en en la Fiesta de la Primavera la gente juega a [¿cómo se dice, cómo se llama?]... [Petardos y fuegos artificiales.]»

Etapas 2

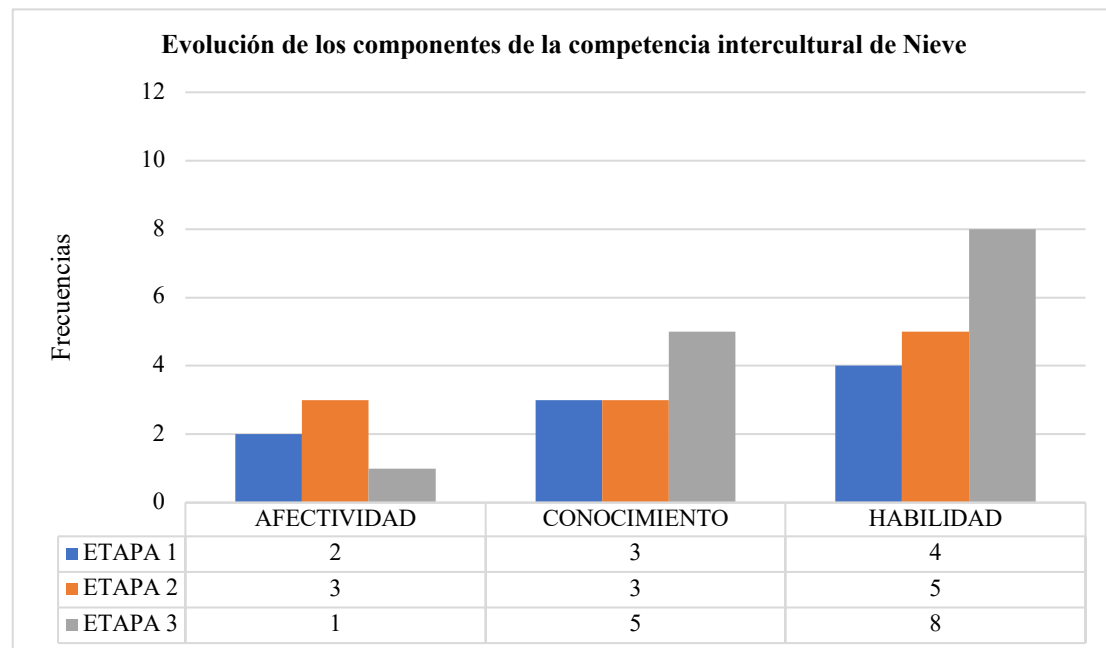
« Pienso que la gente en China y también en otros países prefieren resumir las fenómenos en nuestra vida y para predicar similares situaciones en el futuro.»

Etapas 3

« Sí. En mi pueblo se celebra, se se conmemora a los muertos de manera similar.»

Figura 24

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Nieve

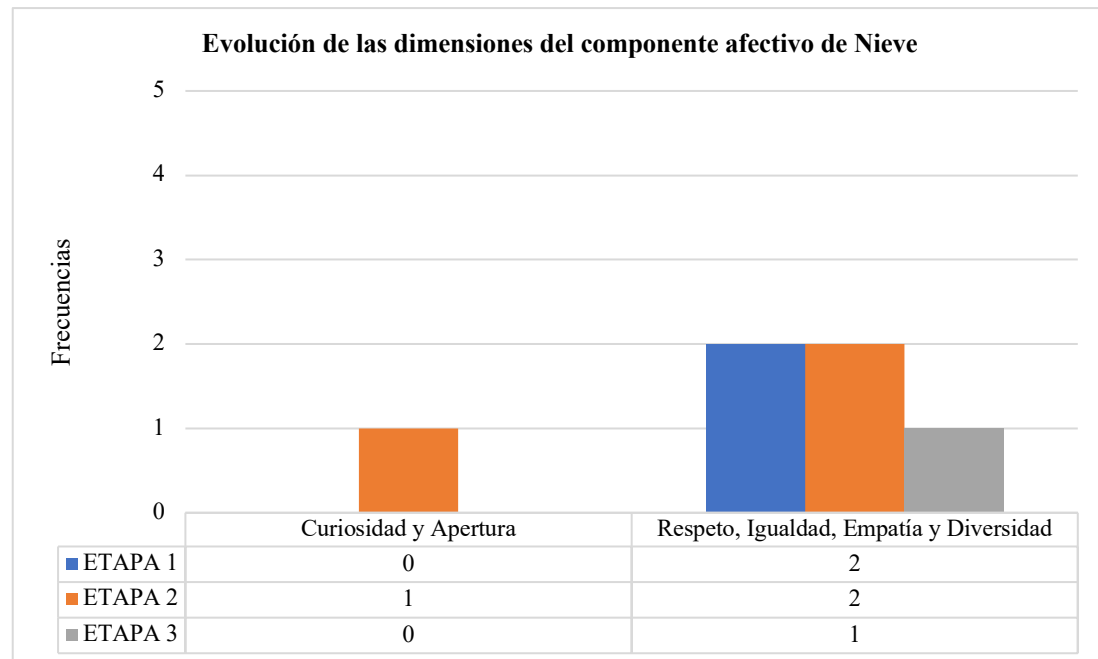


Fuente: Elaboración propia.

Se nota que la evolución positiva y constante de la competencia intercultural de Nieve se ha sustentado principalmente en el desarrollo de sus componentes de Conocimiento y Habilidad a lo largo del curso, especialmente en este último, que registró un avance pequeño en la segunda etapa y un progreso significativo en la tercera. Por otra parte, aunque su Conocimiento se mantuvo estancado en la segunda etapa, experimentó una mejora considerable en la etapa final. Sin embargo, su Afectividad, pese a mostrar un avance leve en la etapa intermedia, sufrió una disminución al final del programa, situándose en un nivel ligeramente inferior a la inicial.

Figura 25

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Nieve



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 25, ambas dimensiones del componente afectivo de Nieve no han mostrado variaciones significativas. En el caso de su curiosidad y apertura, no se registraron frecuencias en la etapa inicial. Aunque logró un avance leve en la etapa intermedia, volvió a caer hasta su nivel inicial en la fase final. Por otro lado, su respeto, igualdad, empatía y diversidad se mantuvo estable durante las primeras dos etapas, pero sufrió un retroceso ligero al final del programa.

Frases de ejemplo indicativas

Curiosidad y Apertura

Etapa 2

« Pero, ¿saben ustedes la constelación?»

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapa 1

« ... aunque el marido y la mujer pueden hacer las tareas domésticas en mitades, en mi opinión, sería mejor si pudieran hacer las tareas domésticas juntos y resolver este asunto con una idea común.»

Etapa 2

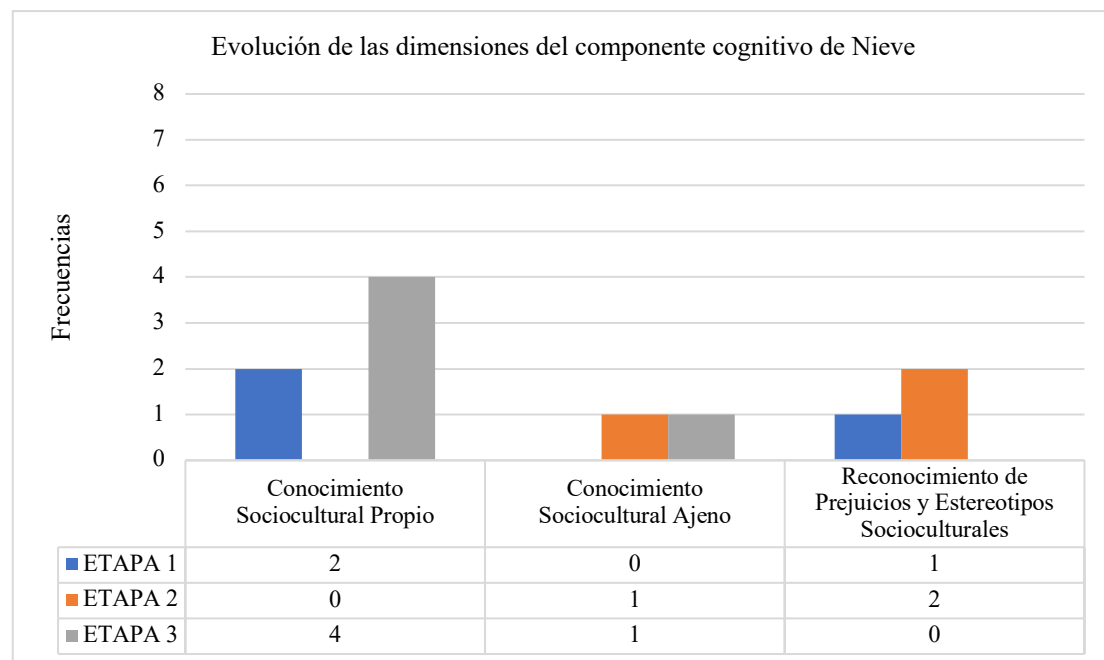
« Creo que, normalmente, sí las mujeres no tienen tanta fuerza como los hombres, pero creo que deben debemos respetar el deseo de las mujeres que exclaman por su profesión.»

Etapa 3

« En mi opinión, tenemos que respetar la opinión o la selección de la persona que está enfermo o enferma, porque no podemos no podemos experimentar los dolores que han experimentado.»

Figura 26

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Nieve



Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 26, la evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Nieve ha mostrado una diversidad. Empezó con un nivel básico en la dimensión de conocimiento sociocultural propio, que experimentó un retroceso hasta llegar a cero en

la segunda etapa. No obstante, logró recuperarse y superar su nivel inicial, alcanzando un nivel moderado en la etapa final. En contraste, su conocimiento sociocultural ajeno no ha registrado cambios considerables, manteniéndose en un nivel bajo a lo largo del proceso. Por otra parte, su reconocimiento de prejuicios y estereotipos socioculturales ha presentado fluctuaciones. Partiendo de un nivel bajo, mostró un aumento leve en la segunda etapa, pero descendió nuevamente a cero en la tercera.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapa 1

« ... hoy en día, las mujeres también tienen sus propios trabajos y pueden llevar una vida maravillosa con su propio dinero.»

Etapa 3

« Sí, en los festivales de Qingming o de Guijie en el calendario lunar, vamos a quemar las monedas hechas en papeles.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapa 2

« Sí. 12A o 12B. No podemos ver el número 13 en los botones en los ascensores.»

Etapa 3

« Creo que la decoración de la casa de una persona es un reflejo de su carácter, la actitud, la forma de pensar ante las vicisitudes de la vida.»

Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos

Etapa 1

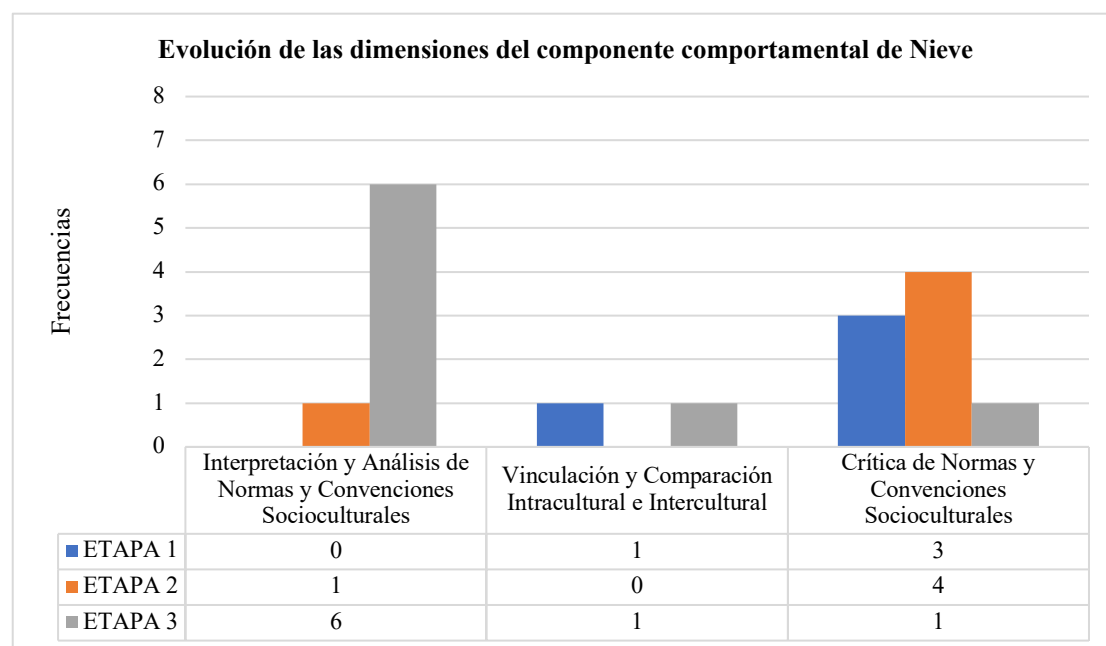
« ... un modelo tradicional y en el que los hombres dominan todo.»

Etapa 2

« ¿No sé si recuerda el caso de Du Meizhu? Gracias a una chica valiente después de hablar públicamente, sí, hay gente que la apoya, pero también muchas veces la critican. Dice que es una es una muchacha casual.»

Figura 27

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Nieve



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que Nieve ha logrado un progreso significativo en la dimensión de interpretación y análisis de normas y convenciones socioculturales, particularmente en la última etapa, después de haber mostrado una mejora leve en la fase intermedia. No obstante, su habilidad para vincular y comparar elementos culturales ha permanecido estancada en general: comenzó en un nivel básico, experimentó una leve caída hasta alcanzar cero y, aunque se recuperó posteriormente a su nivel inicial, se mantuvo en un nivel bajo a lo largo del proceso. Por otra parte, su capacidad crítica mostró inicialmente un nivel moderado y un ligero incremento en la segunda etapa. Sin embargo, sufrió una disminución considerable en la etapa final, situándose en un nivel básico.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 2

« Cuando me enamoro de alguien, sí soy supersticiosa. Y como Ana, voy a ver muchos artículos en el blog cómo es la constelación de ese chico, etcétera, etcétera. Creo que es una también es una manera supersticiosa.»

Etapas 3

« Y en mi barrio, también veo que algunas de mis vecinas van a quemar los caballos o los asnos hechos en papales para conmemorar los muertos. O también prepara las flores blancas y amarillas para la de la condolencia a los muertos.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapas 1

« Y además, cuando cuando era niña, tenemos un tenemos una costumbre, los niños deben estar deben estar arrodillados y tocar el suelo con la frente para pedir la bolsa roja a sus padres, ¿no? Y esta también es una tradición que puede provocar mucha discusión.»

Etapas 3

« Como mucha gente mucha gente de China ha ha escapado a otros países y prefieren morir en paz como eutanasia eutanasia.»

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 1

« Es un poco tradicional, y ahora y en nuestra era, todos somos iguales, arrodillarse, tocar el suelo con la frente es es muy antigua, ¿no?»

Etapas 2

« Por eso, creo que sí, las mujeres tienen que trabajar más y sufrir o luchar contra muchos obstáculos para tener para no tener un privilegio, o o un derecho un derecho justo y en el terreno de trabajo.»

Etapas 3

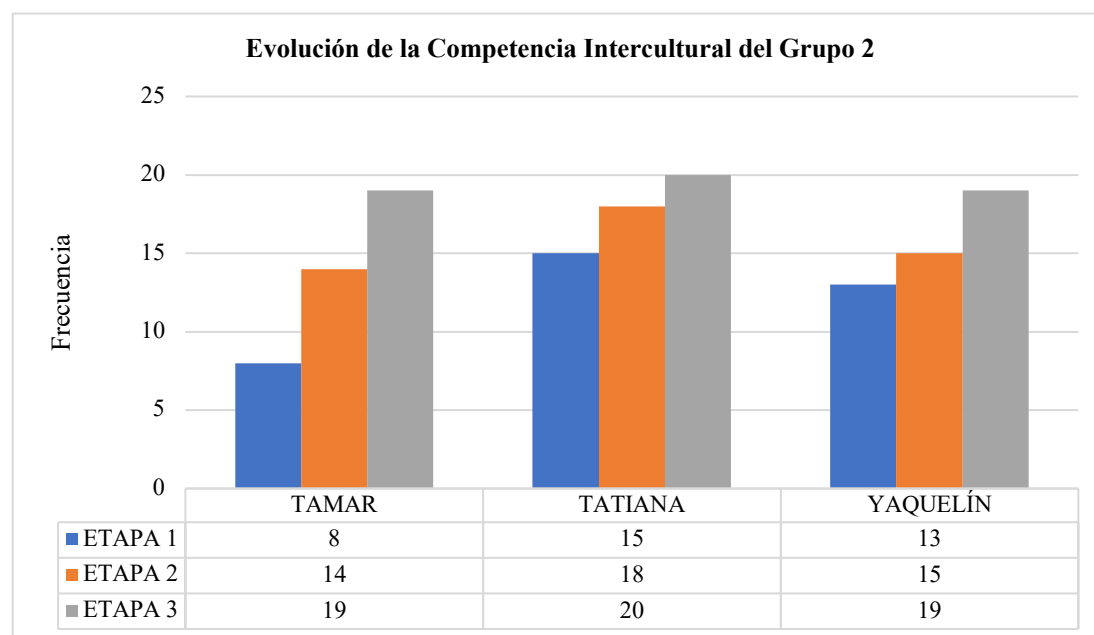
« Pero a veces la gente que trabaja en en la residencia de ancianos pueden maltratar a los ancianos y eh a veces el ambiente aquí no es muy bueno para la salud de los ancianos. No es muy higiénico, especialmente en en estos años con con el boom de coronavirus, el ambiente donde viven los ancianos y la residencia de y en la residencia está cada vez peor.»

6.2.2. Resultados cualitativos de la discusión en grupo del Grupo 2

Primero, se presentan los datos relativos al total de incidencias registradas del Grupo 2 en cada etapa, lo que demuestra la progresión de su competencia intercultural a lo largo del proceso de implementación.

Figura 28

Evolución de la competencia intercultural del Grupo 2



Fuente: Elaboración propia.

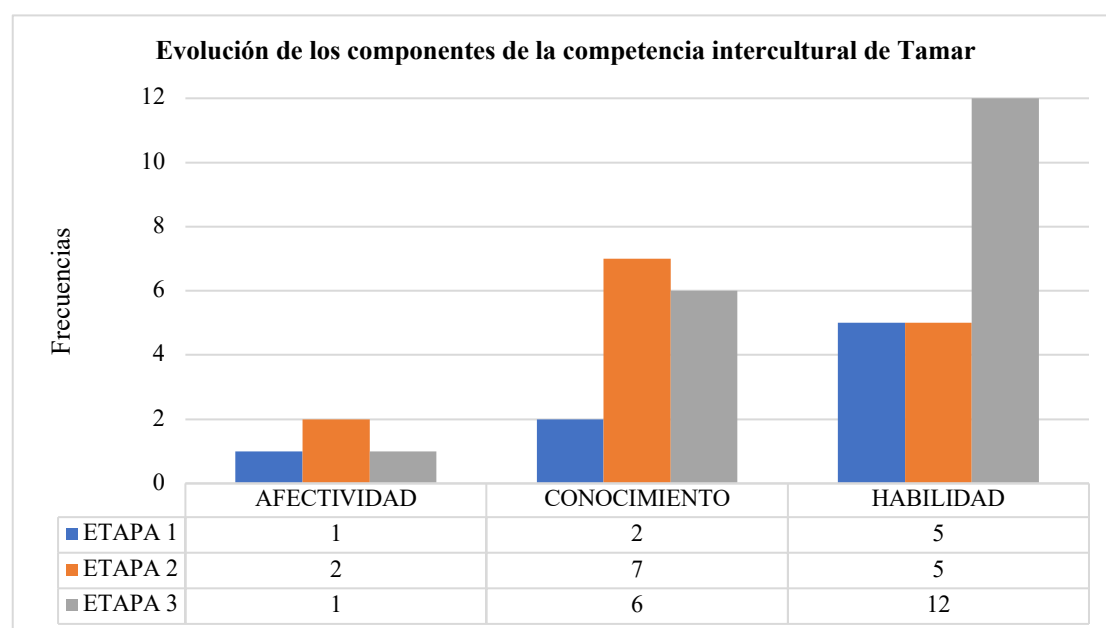
Desde un enfoque global, los resultados ilustran un crecimiento constante en la competencia intercultural de los miembros del Grupo 2, con cada estudiante mostrando una evolución positiva desde la etapa 1 hasta la etapa 3, aunque con variaciones en la magnitud del crecimiento. En términos individuales, Tamar ha mostrado un progreso especialmente pronunciado, más que duplicando su nivel de competencia inicial.

Empezó con un nivel relativamente más bajo dentro de su grupo, pero finalmente ha alcanzado un nivel comparable al de sus compañeras. Por su parte, Tatiana ha empezado con un nivel de competencia intercultural alto y sigue aumentando de manera constante a lo largo del proceso. Aunque su crecimiento ha sido lento, ha mostrado una tendencia positiva. Al igual de su compañera Tatiana, Yaquelín también ha comenzado con un nivel de competencia intercultural elevado, y su crecimiento ha sido continuado en las etapas subsiguientes, destacándose particularmente en el último período.

Seguidamente, se presentan las frecuencias de los componentes de la competencia intercultural de cada estudiante del Grupo 2, desglosadas por etapas, reflejando así su desarrollo en diversos aspectos de la competencia intercultural durante el proceso de implementación.

Figura 29

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Tamar



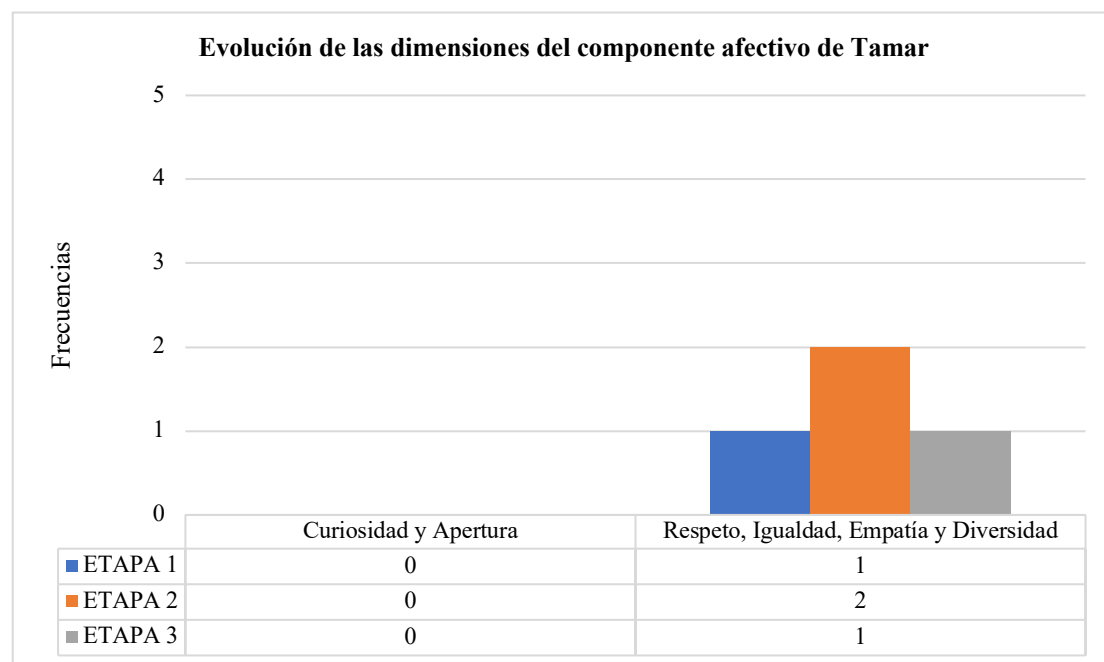
Fuente: Elaboración propia.

Conforme a la Figura 29, Tamar ha demostrado una progresión sobresaliente en los componentes de Conocimiento y Habilidad, aunque estos avances se han producido en etapas distintas. Inicialmente, su nivel de conocimientos socioculturales era bajo, pero experimentó un incremento significativo en la segunda etapa, el cual se mantuvo

de manera general en la etapa final, a pesar de un leve retroceso. Por otro lado, su Habilidad Intercultural comenzó en un nivel moderado y se mantuvo estancada en la etapa 2. Sin embargo, logró recuperarse en la etapa final, alcanzando un nivel elevado. En cuanto a su Afectividad, no ha mostrado cambios significativos, permaneciendo en un nivel bajo a lo largo del proceso.

Figura 30

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Tamar



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que Tamar no ha mostrado curiosidad y apertura en ninguna de las tres etapas. Además, su dimensión de respeto, igualdad, empatía y diversidad ha mostrado fluctuaciones, en la segunda etapa, no pudo mantener estas mejoras, ya que experimentó un retroceso hasta volver a su nivel inicial, que era básico, en la etapa final.

Frases de ejemplo indicativas

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapas 1

« Tanto los hombres como las como las mujeres son son iguales.»

Etapas 2

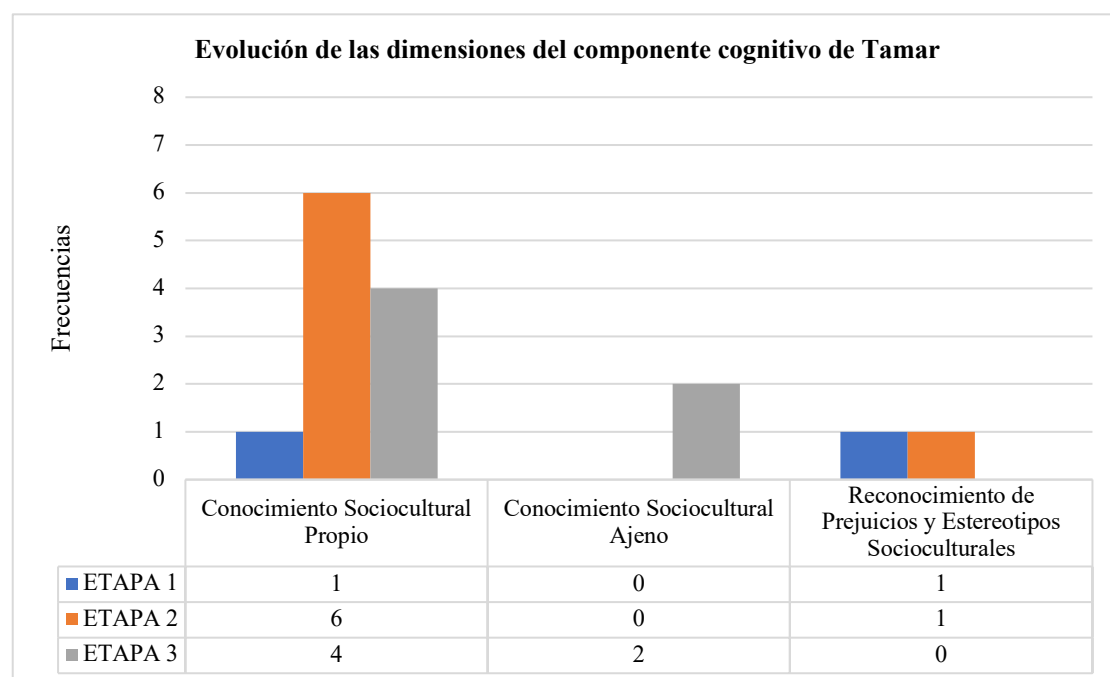
« Pero creo entre las mujeres jóvenes, o las chicas jóvenes, hay una hay una palabra que “las chicas ayudan a las chicas”.»

Etapa 3

« Por ejemplo, si esta este enfermo es muy doloso y ello no quería no quiere seguir vivir, voy a respetar su su idea.»

Figura 31

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Tamar



Fuente: Elaboración propia.

Los datos indican que el componente cognitivo de Tamar ha seguido una trayectoria caracterizada por avances significativos en su conocimiento de su propia cultura, especialmente en la segunda etapa. Aunque experimentó un descenso considerable en la tercera etapa, su nivel final superó con creces su nivel inicial. En cuanto a su entendimiento de culturas ajenas, no se registraron frecuencias durante las primeras dos etapas, pero en la última se observó una leve mejora. Por otro lado, su conocimiento sobre prejuicios y estereotipos no ha presentado cambios considerables, manteniéndose en un nivel bajo a lo largo del proceso.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapa 1

« ... estos dos personas están casadas, significan que son una familia, una combinación, y entonces las tareas domésticas son naturalmente asumidas por dos personas.»

Etapa 2

« Por ejemplo, mi abuela siempre me dice que no no abre no a abrir agua paraguas debajo de los [techos].»

Etapa 3

« Pero en los normalmente ellos (los anciano y sus hijos) viven no no viven juntos... Y creo que en China esta esta situación es es muy normal.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapa 3

« La casa de creo que la casa de la Tía Paula es muy grande... Es muy grande y solo vive ella. Un poco abierta. Y los muebles son antiguos y usan los colores frío fríos, por ejemplo, lo la el color azul y el color blanco.»

Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos

Etapa 1

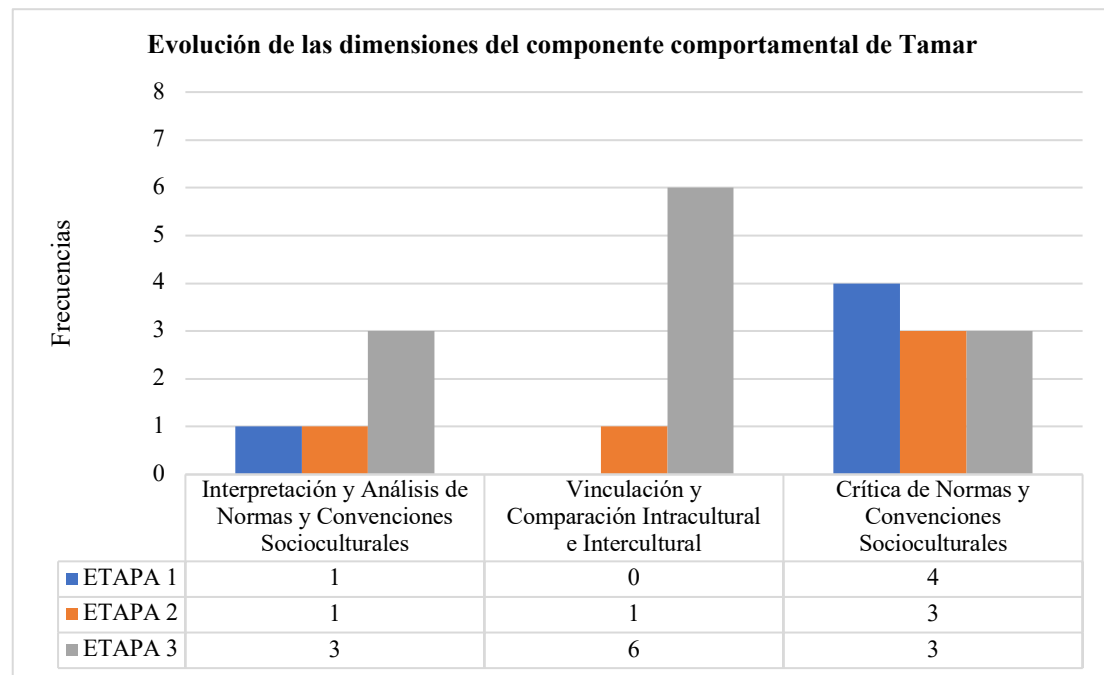
« En la antigüedad, los hombres asuman los el deber de trabajar y ganar dinero, y las mujeres son responsables de limpiar la casa, hacer los deberes domésticos.»

Etapa 2

« Sí, es un concepto de estereotipo. Pensamos que solo los hombre pueden participar las actividades de toros, pero las mujeres también también pueden participar excelente. Y hay otras profesiones como como criada de niños.»

Figura 32

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Tamar



Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 32, la habilidad de Tamar para interpretar y analizar normas y convenciones socioculturales, después de experimentar un estancamiento en la segunda etapa, logró un avance moderado en la etapa final. En cuanto a su habilidad para vinculación y comparación intracultural e intercultural, la evolución ha sido constante, con un primer avance leve en la segunda etapa y un crecimiento significativo en la tercera. No obstante, su capacidad crítica ha permanecido en un nivel moderado a lo largo de todo el proceso. A pesar de experimentar un retroceso leve en la etapa intermedia, este nivel se estabilizó y se mantuvo sin cambios hasta la última fase.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 1

« En la antigüedad, los hombres asuman los el deber de trabajar y ganar dinero, y las mujeres son responsables de limpiar la casa, hacer los deberes domésticos. Pero

ahora es una era totalmente diferente. Tanto los hombres como las como las mujeres son son iguales. Trabajamos juntos.»

Etapas 2

« Para para nuestros padres, ellos no está acuerdo a a denunciar este asunto, porque cree que la violencia sexual es una herida para las chicas. Si denunciamos a los violadores, a los los parientes o nuestros compañeros, ellos pueden pueden hablar de nosotras. Es un es la segunda herida creo que.»

Etapas 3

« En nuestro pueblo, cuando es en este día, normalmente [subimos la montaña], [y utilizamos nuestro]... Nuestras tumbas están en los en las montañas y siempre limpiamos las tumbas, llevamos comidas y vinos, y quemar los papeles de oro o dinero a los muertos. Y en este día, normalmente no no no hacemos mucho muchas comidas deliciosas para los para las personas vivas. Comemos simplemente para [cómo se dice] para dar para eh nuestro homenaje homenaje para em dar eh nuestro homenaje a los muertos.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapas 2

« En nuestra en nuestro país existen supersticiones, por supuesto. Por ejemplo, nuestros los ancianos los abuelos siempre tienen semejantes superstición supersticiones.»

Etapas 3

« Este esto es muy diferente diferente a los de de España creo que.»

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 1

« ... el torreo es muy cruel y sangrienta. La los españoles tienen que cancelar tradición no solo para los animales, sino para para todos los humanos. Es una actividad cruel para para toreros y los toros.»

Etapa 2

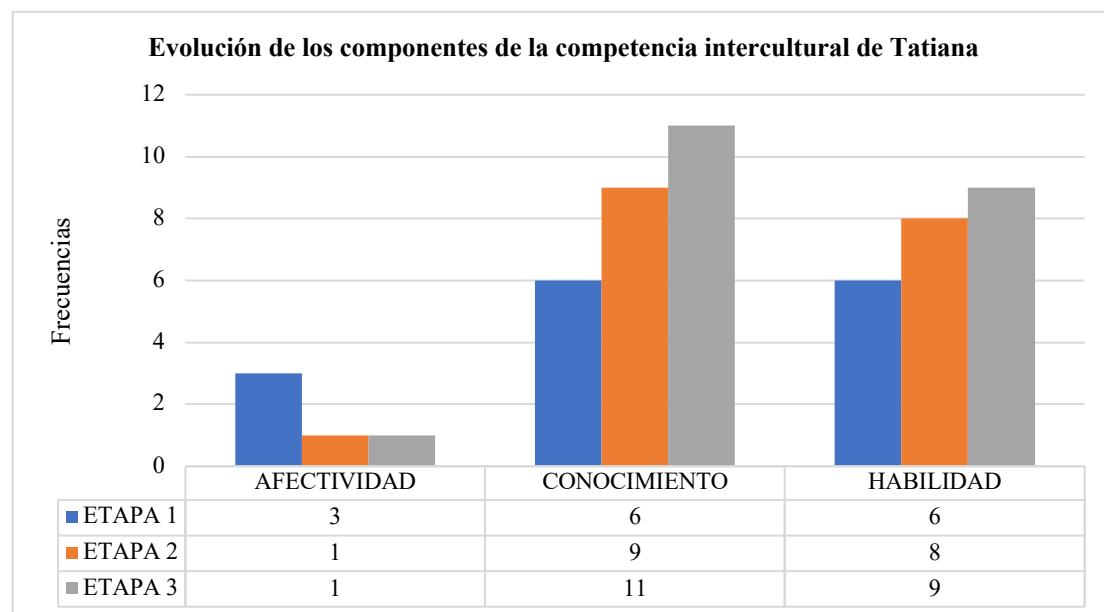
« Limitamos a hacer estos estos profesiones, estas funciones... pueden perjudicar a todos los hombres y mujeres. Esto causa una discriminación de género.»

Etapa 3

« Y yo vivo en en mi pueblo, por ejemplo, necesito mucho tiempo para hablar con muchos parientes que en verdad, sí, en verdad, de verdad no conozco mucho. Esto me, no, no, me causó mucho problemas creo que.»

Figura 33

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Tatiana



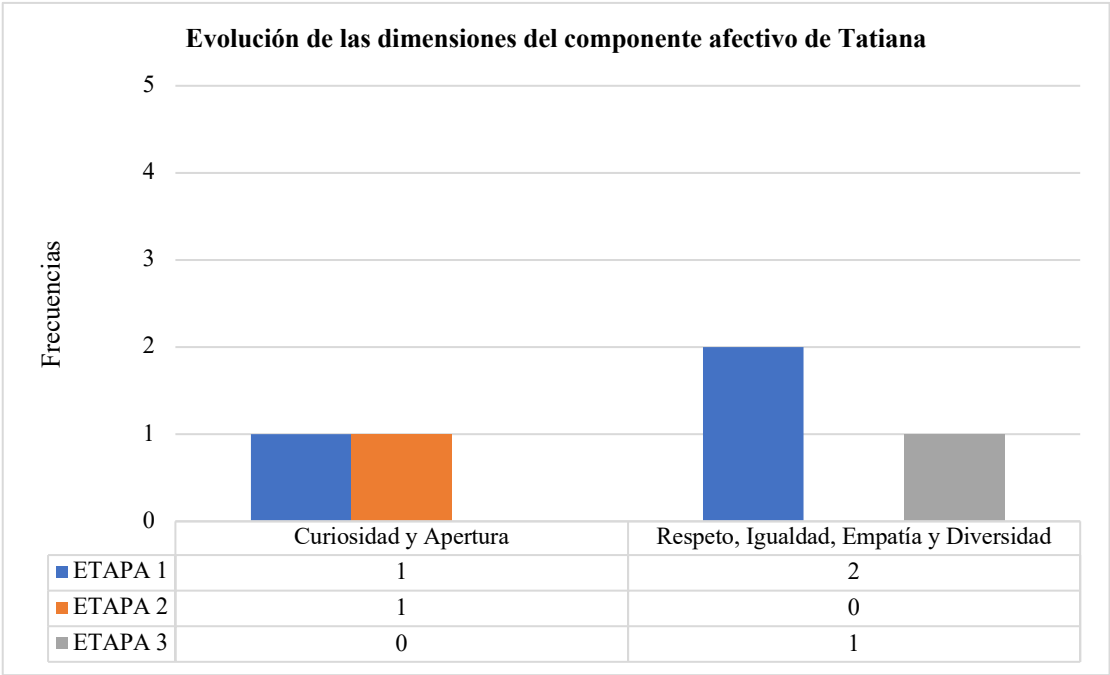
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la evolución estable de la competencia intercultural de Tatiana se ha visto impulsada principalmente por su desarrollo constante en los componentes de Conocimiento y Habilidad, con un progreso más marcado en el primer aspecto. Tanto su Conocimiento Sociocultural como su Habilidad Intercultural comenzaron en un nivel moderado, experimentaron una mejora considerable en la segunda etapa y

continuaron avanzando en la fase final, aunque con un ritmo de crecimiento ligeramente inferior al registrado entre las dos primeras etapas. Sin embargo, su Afectividad ha mostrado una tendencia a la baja, sufriendo una disminución y manteniéndose en un nivel reducido a lo largo del proceso.

Figura 34

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Tatiana



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos reflejados de la Figura 34, Tatiana no ha logrado avances en ninguna de las dos dimensiones del componente afectivo. Su curiosidad y apertura se ha mantenido en un nivel bajo a lo largo del proceso. Empezó en este nivel, se mantuvo sin cambios en la segunda etapa y, finalmente, experimentó una disminución leve en la tercera frase. Por otra parte, su respeto, igualdad, empatía y diversidad ha presentado ciertas fluctuaciones. Aunque comenzó en un nivel modesto, sufrió una caída notable en la etapa intermedia y, a pesar de haberse recuperado parcialmente en la última fase, no logró alcanzar su nivel inicial.

Frases de ejemplo indicativas

Curiosidad y Apertura

Etapa 1

« Ay, no se celebra en cada... ¿en dónde en dónde?»

Etapa 2

« ¿Conocéís las supersticiones españolas?»

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapa 1

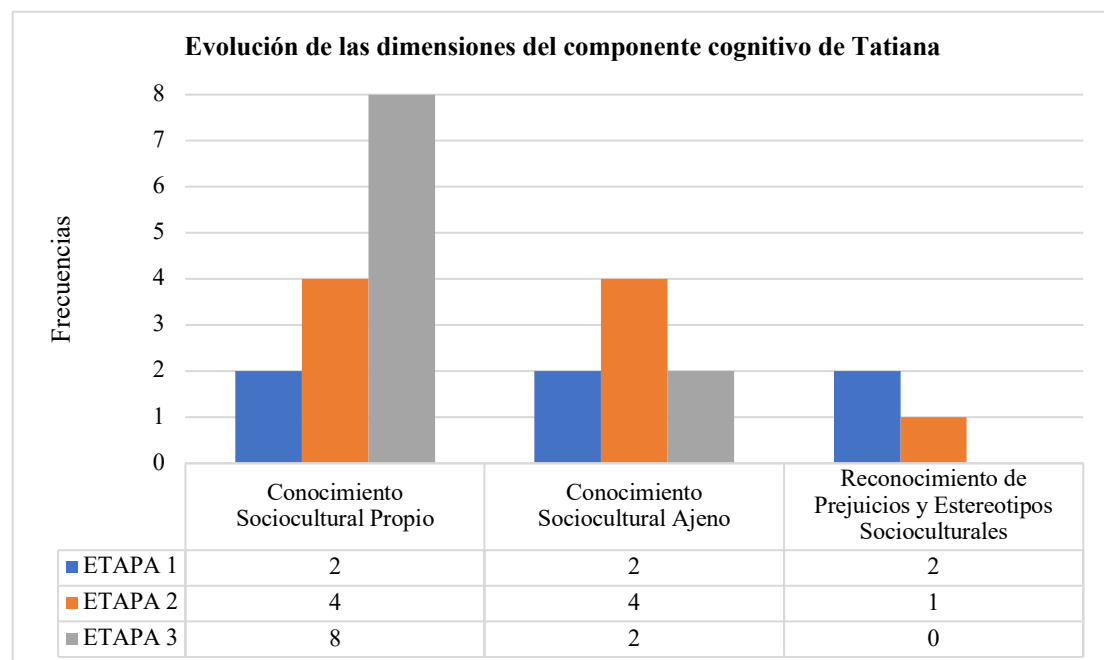
« ... la pareja tiene que asumir las los quehaceres domésticos juntos...»

Etapa 3

« Si fuera yo si yo fuera sus familiares, lo dejaría morir en morir en paz, porque los pacientes sufren mucho, sí, sufren mucho, especialmente cuando la enfermedad es muy grave y ya dura mucho tiempo.»

Figura 35

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Tatiana



Fuente: Elaboración propia.

Los datos señalan que Tatiana ha experimentado una mejora significativa en su conocimiento sociocultural propio, evolucionando desde un nivel inicial bajo hasta

alcanzar una competencia alta. Sin embargo, su conocimiento de culturas ajenas ha mostrado fluctuaciones: comenzó con un nivel básico, mejoró en la segunda etapa y posteriormente regresó a su nivel inicial. En cuanto a su reconocimiento de prejuicios y estereotipos, aunque empezó en un nivel básico, sufrió un descenso continuo hasta llegar a cero.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapa 1

« ... las bromas sucias sucias o desagradables... creo que la mayoría de los jóvenes optan por abandonarlo totalmente, no totalmente, pero si de una forma adopta una forma más más agradable.»

Etapa 2

« Por eso, también en cuanto a las funeral a a al funeral, por ejemplo, si vamos a asistir a un a algún funeral en coche y cogemos algo algo rojo en en el coche para sí para tirar para tirar una mala suerte o las fantasmas y otros.»

Etapa 3

« ... en China que valoramos mucho valoramos mucho el la opinión de [piedad filial].»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapa 1

« ... es una tradición que se viene celebrando desde hace muchísimos años y aunque se enfrentan muchas polémicas... desde un aspecto, una perspectiva cultural, la corrida es un honor o una o una gloria para para el pueblo desde hace muchos años y también forma una parte imprescindible de su cultura.»

Etapa 2

[Porque según recuerdo,] cruzar los los dedos [significa pedir perdón después de decir mentiras].

Etapas 3

« La casa de la casa de la Tía Paula está se encuentra en un pueblo donde hay menos estrés... el paisaje es más bonito... muy tranquilo muy tranquilo, grande ah muy ancho, sí.»

Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos

Etapas 1

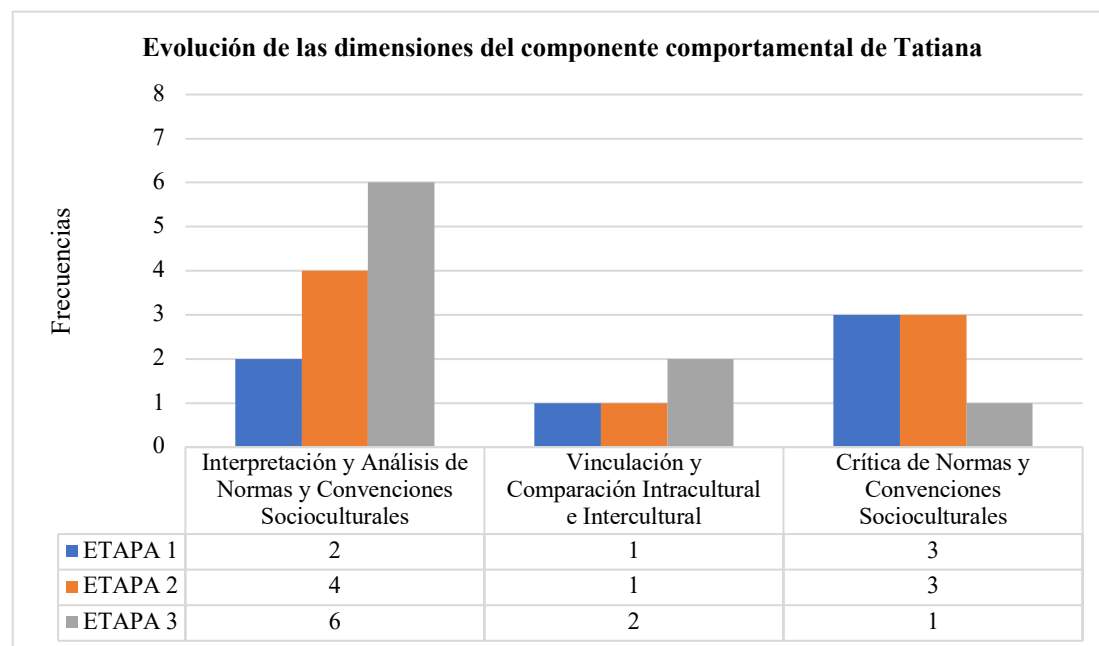
« ... aunque se considera tradicionalmente ama de casa o la parte más importante de una familia.»

Etapas 2

« ... porque a pesar de ser víctimas, creen y también sus padres lo creen como un escándalo y que va a perjudicar a su a la fama social de su familia y de de ella misma.»

Figura 36

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Tatiana



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 36, Tatiana ha logrado un desarrollo impresionante en la interpretación y análisis de normas y convenciones socioculturales, mostrando un crecimiento continuo y efectivo a lo largo del tiempo. Sin embargo, su habilidad para vincular y comparar culturalmente ha mostrado solo un progreso ligero y se ha situado en un nivel bajo durante el proceso. Su Capacidad Crítica, aunque mantuvo un estancamiento en la segunda etapa, experimentó una caída en la fase final.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 1

« Cada si cada cosa tiene dos lados, la corrida no solo significa la sangre, significa lo cruel, como he dicho antes, también significa la característica del pueblo español y esta característica hacía o lo hizo les hizo a muchos españoles atreverse a ya expandir o descubrir el nuevo mundo.»

Etapas 2

« ... porque a pesar de ser víctimas, creen y también sus padres lo creen como un escándalo y que va a perjudicar a su a la fama social de su familia y de de ella misma. Y y porque y considerando de su futuro su matrimonio y también las miradas, o también las ideas de ellos sobre ella. Entonces la las víctimas lo tore lo lo guardan en en su corazón como un secreto.»

Etapas 3

« Pero no existe no existen rituales muy complicados. Solo, por ejemplo, solo prendemos (quemamos) casas de papeles y otros otros objetos hechos de papel, como para ser oro oro de plata o lo los prendemos (quemamos) a nuestros antepasados. Al mismo tiempo, hablamos hablamos las palabras que “todo se se va bien” y “que tenga un buen día en el otro mundo” a nuestros antepasados.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapas 1

« ... me recuerda uno de los antes eh sí lo he discutido con otra amiga española que em las las bromas en la boda.»

Etapa 2

« Entonces bien, creo que existen muchas supersticiones supersticiones en China. Y por ejemplo, bien, por ejemplo, un el espejo el espejo no no no se puede enfrender (enfrentar) a a la cama o a a la puerta. Esto significa la mala suerte.»

Etapa 3

« Normalmente en las ciudades grandes hay se ofrece servicio más conveniente y más más completo, así que se conviene se facilita mucho la vida de aquí. Y el la el otro aspecto que me importa mucho son las actividades culturales, por ejemplo, parties o o salóns, sí, fiestas, salóns o actividades voluntarias y deportes. Los sitios de deportes son más importantes, si quieres desarrollar entonces. En la en las ciudades pequeñas, las las ciudades pequeñas solo pueden satisfacer las necesidades más básicas para sobrevivir y para vivir en un en un sitio y así.»

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 1

« A mi a mi entender, la familia es importante, pero no solo la mujer debe cuidar cuidar bien a su familia, a su hogar, también su marido, sí. Así que las mujeres tienen más posibilidades de desarrollarse en otros aspectos, en trabajos también, por ejemplo, estados sociales, estos ya.»

Etapa 2

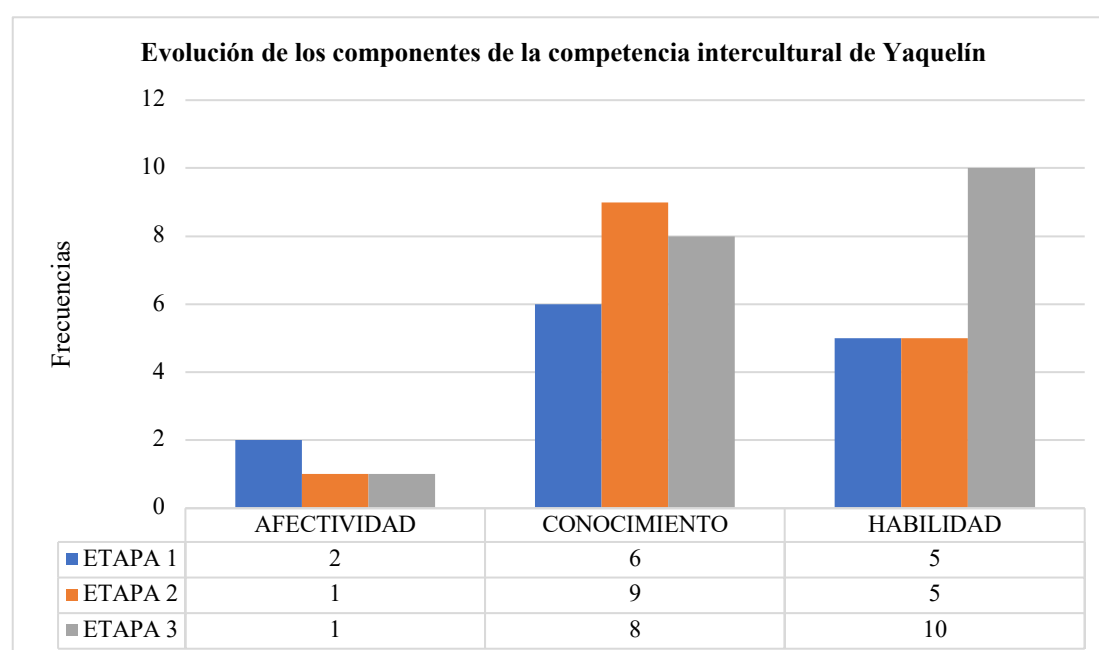
« Porque no existe ningún ninguna profesión que existe el género, ninguna, ninguna profesión. Y puede podemos ver en en la película la torera Lidia es un una es una torera muy maravillosa y excelente, y disfruta mucho de los momentos en la corrida.»

Etapa 3

« Entonces, sus hijos están un poco un poco harto harto de esto de esta situación, pero nadie se atreve a decir que lo dejaremos a lo dejaríamos a a morir en paz. Pero cuando pero pero también hablan mal y se quejan de eso de ellos ellos. Mi abuelo los puede oír, también lo los puedo entender, se sientan a veces se sientan tristes, y pero no puede cambiar cambiar nada tampoco. Aunque aunque quiere morir ahora, sus hijos no no lo dejan. Es una cuestión moral.»

Figura 37

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Yaquelín



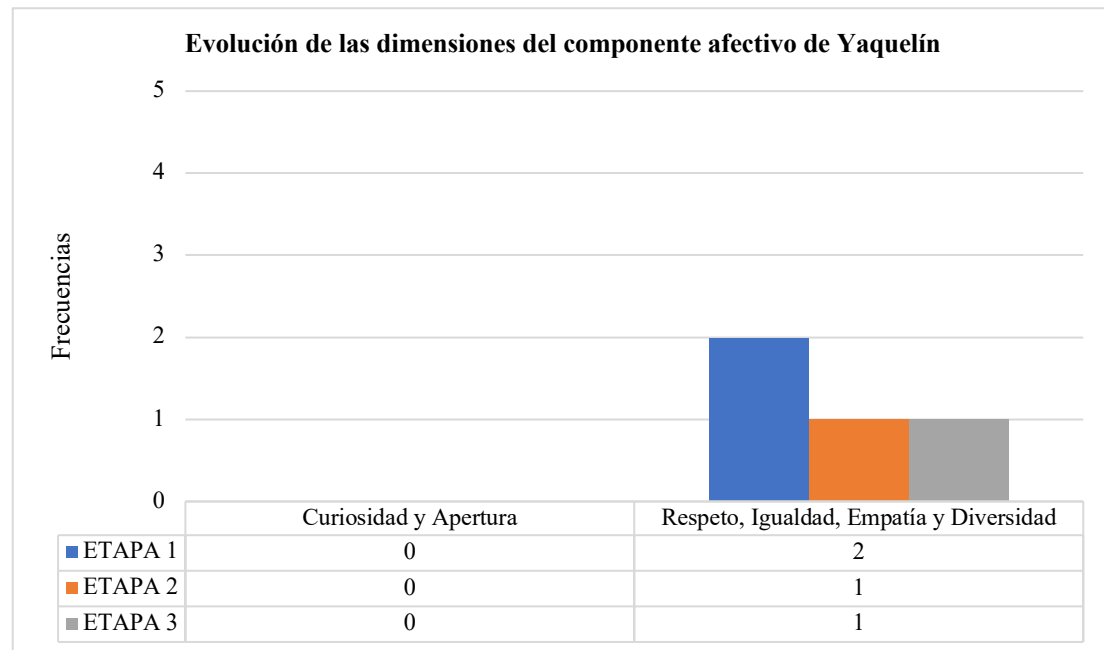
Fuente: Elaboración propia.

Los datos señalan que los avances de Yaquelín en su competencia intercultural se han sustentado principalmente en su desarrollo en los aspectos cognitivos y comportamentales. Tanto su Conocimiento como su Habilidad comenzaron en un nivel moderado en la etapa inicial, sin embargo, mientras que el componente cognitivo experimentó un crecimiento considerable, su habilidad intercultural se estancó en la segunda etapa. En el período último, a pesar de que su nivel de Conocimiento Sociocultural sufrió una disminución ligera, se mantuvo superior a su nivel inicial. Por otra parte, su Habilidad Intercultural, tras haberse estabilizado en la etapa intermedia, logró un adelanto significativo, duplicando su valor en comparación con las primeras

etapas del proceso. Sin embargo, su nivel de Afectividad se ha mantenido en un nivel bajo a lo largo del curso.

Figura 38

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Yaquelin



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que no se ha registrado ninguna frecuencia en la dimensión de curiosidad y apertura a lo largo de las distintas etapas del proceso. Por otro lado, la evolución de su dimensión de respeto, igualdad, empatía y diversidad ha presentado una tendencia negativa: partió de un nivel básico en la etapa inicial, sufrió una leve disminución en la segunda etapa y se mantuvo en este nivel bajo hasta la última fase.

Frases de ejemplo indicativas

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapas 1

« ... el marido tiene que hacer la mitad de los quehaceres domésticos y la esposa otra mitad.»

Etapas 2

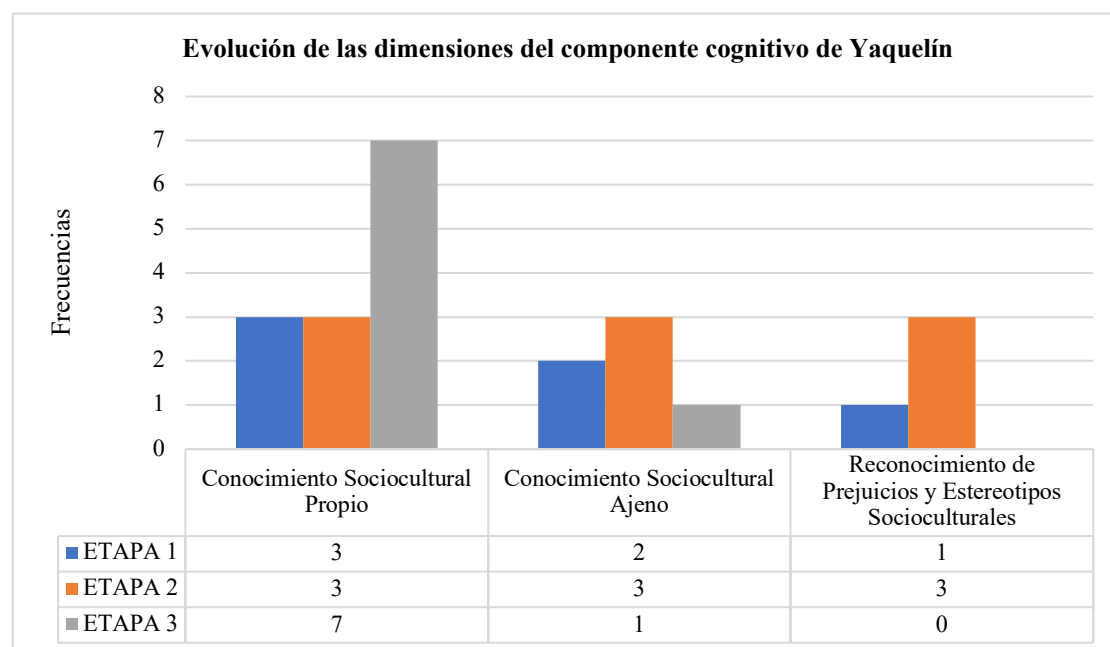
« ... debemos respetar la idea de cada uno y respetamos la selección o la elección de cada uno sobre la carrera, lo que es más lo que es lo que es más importante.»

Etapa 3

« ... aunque sabemos que debemos respetar la la la opinión la idea del paciente... »

Figura 39

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Yaquelín



Fuente: Elaboración propia.

Conforme a la Figura 39, Yaquelín ha mostrado un progreso significativo en su conocimiento de la propia cultura, especialmente en la última etapa, después de un período de estancamiento en la etapa intermedia. Sin embargo, su conciencia de culturas ajenas ha experimentado fluctuaciones: aunque presentó un aumento leve en la segunda etapa, registró una disminución en la etapa final, situándose por debajo de su nivel inicial. En cuanto al reconocimiento de prejuicios y estereotipos, la alumna logró un avance en la segunda etapa, pero no pudo mantener este progreso, ya que cayó hasta cero en la última fase.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapa 1

« Y además, sobre también existen otras otras tradiciones sucias sobre sobre la boda, o sea, relacionadas con con la boda. Por ejemplo, el Caili, ¿cómo se dice?... El dinero, el dinero de matrimonio. La dote vitalicia.»

Etapa 2

« Es verdad que la violencia sexual no es un asunto de honor en China... Entonces siempre deciden guardar silencio, aunque aunque deben deben denunciar a los violadores.»

Etapa 3

« En China, creo que las personas mayores, la mayoría de ellos viven con sus hijos vivo sus hijos y ellos no no quieren vivir en residencias de ancianos.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapa 1

« En Pamplona. O en en el sur de España (hay espectáculos taurinos).»

Etapa 2

« Hablamos de de la primera pregunta, mala suerte. O sea, ¿escogimos tocar madera en vez de, o sea, pasar por debajo de una escalera? Parece parece la respuesta correcta.»

Etapa 3

« Por otra parte, por otra parte, ahora en el en todo el mundo, solo hay dos o tres países que en el que, o sea, legalizar que legaliza la [eutanasia]...»

Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos

Etapa 1

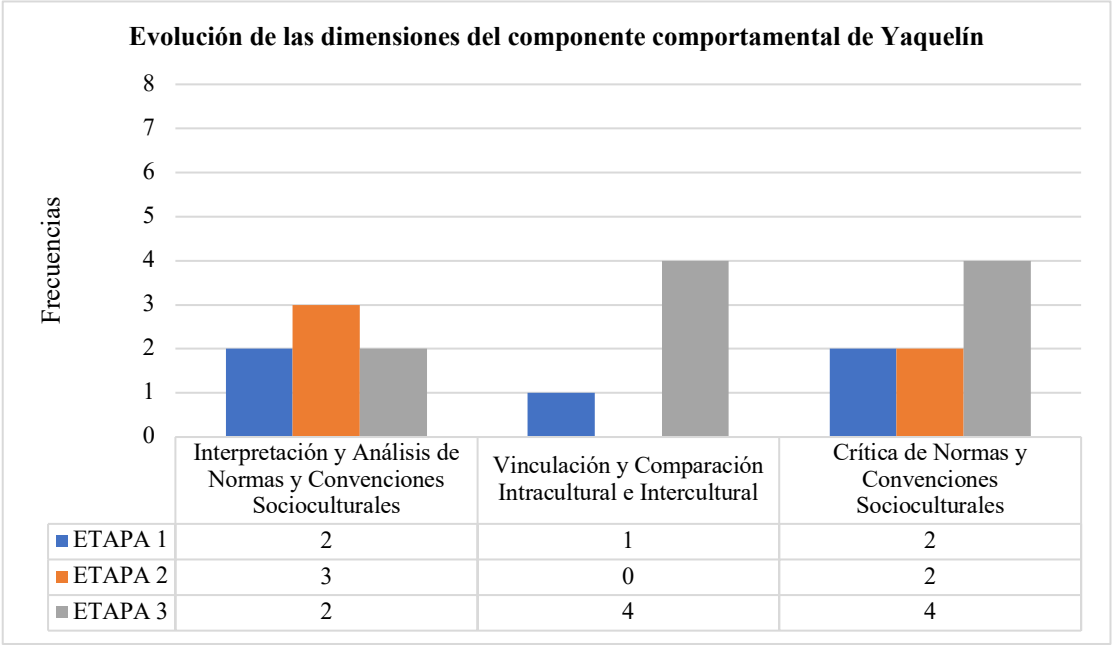
« Anteriormente, los hombres tenían la responsabilidad de ganar dinero y mantener la familia.»

Etapa 2

« Porque si si la gente cree que solo los hombres pueden elegir esta carrera, o sea, ser un torero, lo que se dice que solo los hombres, o sea, o sea, las heridas que las heridas causadas por por la por las corridas de torero solo les merecen los hombres a los hombres solo les comiencen merecen, en este sentido, también no es justo para los hombres.»

Figura 40

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Yaquelin



Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos en la Figura 40 muestran que el avance de Yaquelin en su Habilidad Intercultural se ha beneficiado del progreso en su habilidad de vincular y comparar aspectos intraculturales e interculturales, así como en su habilidad crítica. La primera dimensión empezó en un nivel bajo y, aunque sufrió un retroceso leve en la segunda etapa, logró recuperarse y superó con creces su nivel inicial. Por otra parte, la habilidad crítica comenzó en un nivel básico y se mantuvo en este estado en la etapa intermedia. No obstante, mostró una progresión moderada en la última fase. En cuanto

a su habilidad para interpretar y analizar normas y convenciones socioculturales, ha mostrado fluctuaciones a lo largo del proceso: comenzó en un nivel básico, experimentó una mejora ligera en la segunda etapa, pero no pudo mantener este avance y volvió a su nivel inicial en la fase final, permaneciendo en un nivel básico durante todas las tres etapas.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas

Etapas 1

« Anteriormente, los hombres tenían la responsabilidad de ganar dinero y mantener la familia. Sin embargo, podemos ver en la actualidad las mujeres han participado en el mercado laboral y y ganar y mantener la familia también es la responsabilidad de las mujeres.»

Etapas

Etapas 2

« ... cuando los miembros de mi familia lleguen a cierta cierta edad, por ejemplo, eh 49 años, por ejemplo, mi mi padre este año tiene a 49 años, él no puede asistir a a la a los [cómo se dicen funerales]. Sí, mi padre, cuando tiene 49 años, no puede asistir a los funerales ni ni la boda. Y cuando los ancianos tienen 71 años, ellos tienen que ser organizar una una fiesta y normalmente invita a a sus amigos y a sus amigos para cenar con ellos. Con estas fiestas pueden pueden [quitar] quitar a los a la mala suerte en esta edad.»

Etapas

Etapas 3

« Primero, escalamos a a las montañas. Y antes, hemos preparado bien todos los todos todos los platos. Durante el proceso de escalar las montañas, subimos a a los subimos a a los platos a a las montañas. Y después de quemar los papeles hechos, esos papeles, las ropas papeles, comemos en en las montañas. Pero en nuestra cultura, esta acción significa que comemos los los platos que preparamos para los antepasados, significa que los antepasados ha comido todos los platos. Además, en en el día 3 de

marzo, todo todo todo el pueblo de la etnia Zhuang fui fuimos a a vamos a la montaña de Ganzhuang, que es el origen de nuestra etnia. Entonces, en en la montaña de Ganzhuang, cantamos juntos. En chino se llama Chang Shange. Cantamos juntos, y además, bailamos, cantamos y comemos. Y en en en este lugar organizamos muchos espectáculos para celebrar este día.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapa 1

« Cree (Creo) que es, o sea, es, cómo se dice, utilizar el fuego artificial en en la Fiesta de Primavera.»

Etapa 3

« En mi en mi pueblo, porque soy yo soy de la etnia Zhuang, ¿no? Entonces, tenemos nuestro nuestro día, o sea, nuestra fiesta o como todo o como el día de de Todos los Santos.»

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 1

« ... ahoramente el toro tiene tiene ha ha causado muchos problemas, por ejemplo, la herida de la la herida de de la gente y también ha ha generado ha ha generado mal mal honor en la en el mundo en el mundo internacional, lo que no es bueno para para España.»

Etapa 2

« No no no todos los hombres quieren quieren herir, o sea, quieren ser heridos en este en esta actividad, ¿no? Entonces, este estereotipo no solo perjudicial, no solo, o sea, este estereotipo de género no solo perjudica a los a las mujeres, sino también a los a la a los hombres, porque en su en lo esencial, no respeta la la idea de todo el mundo...»

Etapa 3

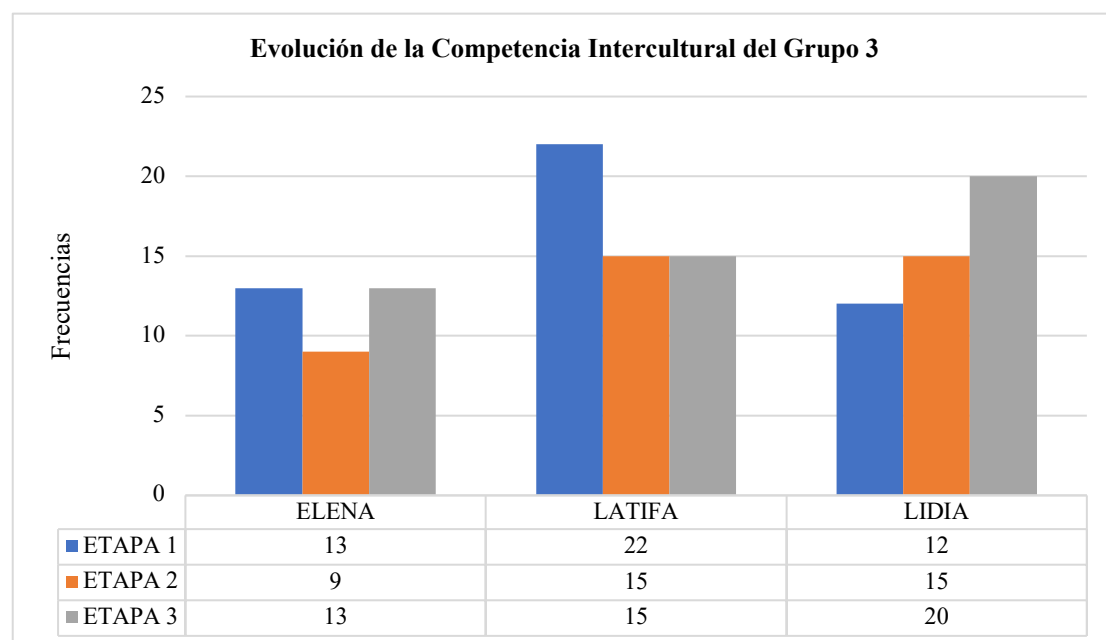
« Entonces podemos podemos adivinar que eutanasia no es un un una cosa simple que que solo significa que debemos respetar la atención de del paciente. En realidad, va a afectar casi todos los aspectos de de esta familia.»

6.2.3. Resultados cualitativos de la discusión en grupo del Grupo 3

Se inicia con la presentación de cifras acumuladas de incidencias registradas del Grupo 3 en cada fase del proceso de la implementación.

Figura 41

Evolución de la competencia intercultural del Grupo 3



Fuente: Elaboración propia.

Desde una perspectiva general, la competencia intercultural de cada alumna del Grupo 3 ha seguido un patrón distinto de crecimiento, estancamiento o disminución en diferentes etapas. Específicamente, Elena ha experimentado fluctuaciones en su competencia intercultural, retrocediendo en la etapa 2 desde su nivel inicial moderado, pero recuperando luego al final a su nivel original.

Por su parte, Latifa ha comenzado con un nivel de competencia intercultural significativamente superior no solo entre su grupo, sino entre todos los participantes.

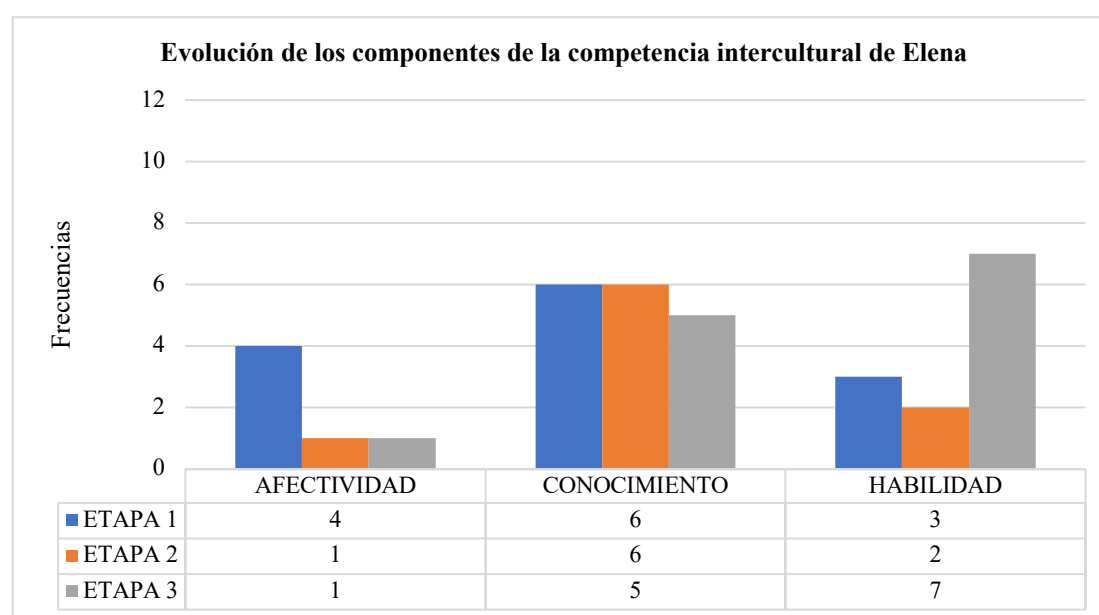
Sin embargo, su competencia intercultural ha sufrido un decline obvio en la segunda etapa, y este nivel ha permanecido estancado hasta el final.

En contraste, Lidia ha experimentado avances graduales en su competencia intercultural a lo largo de las tres etapas, con el de la tercera etapa más pronunciado que el de la segunda. Su progresión de magnitud cada vez más grande a lo largo del proceso refleja que se ha adaptado y beneficiado cada vez mejor el plan de enseñanza.

Seguidamente, se detallan por etapas las frecuencias de los componentes de la competencia intercultural de cada alumna del Grupo 3, demostrando su evolución en distintos aspectos de la competencia intercultural a lo largo del proceso de la implementación.

Figura 42

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Elena



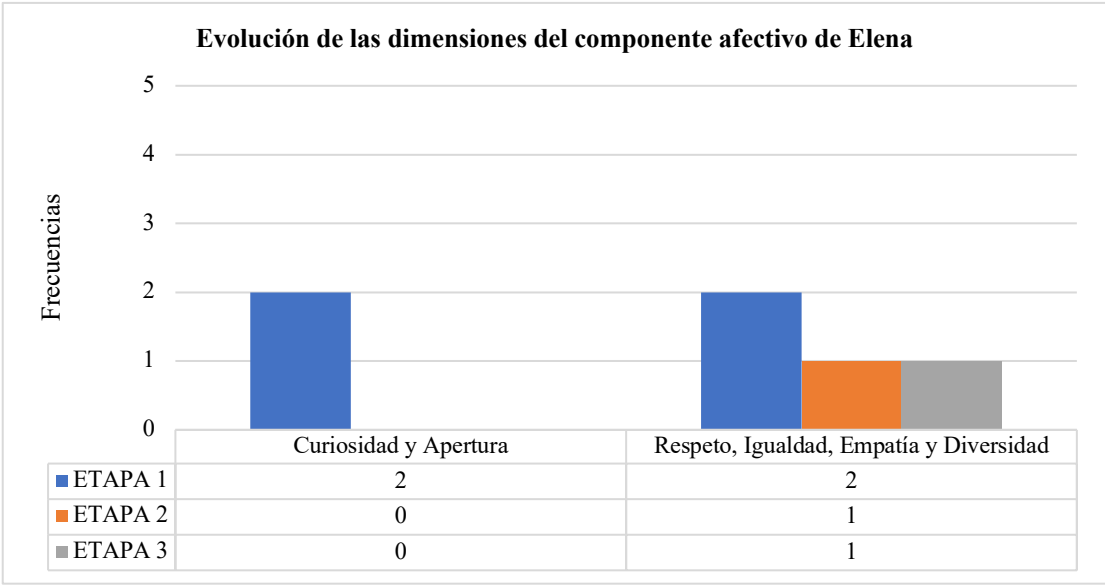
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados demuestran que Elena presentó un mayor dominio en los aspectos de Afectividad y Conocimiento en comparación con Habilidad en la etapa inicial. Sin embargo, su capacidad afectiva experimentó un descenso marcado en la segunda etapa y se mantuvo estancada hasta la última fase. Sus conocimientos socioculturales se mantuvieron estables durante todo el proceso, aunque sufrieron una

ligera reducción en la etapa 3. Por otra parte, a pesar de que su Habilidad empezó siendo el aspecto más débil y mostró recline leve en la etapa 2, logró un avance significativo al final.

A continuación, se detallan las frecuencias correspondientes a cada dimensión de los componentes afectivo, cognitivo y comportamental de la competencia intercultural de Elena a lo largo de las tres etapas. Este análisis se complementa con frases de ejemplo seleccionadas de las discusiones en las que participó la alumna.

Figura 43
Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Elena



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que Elena ha mostrado un nivel moderado en ambos aspectos del componente afectivo. Sin embargo, su nivel de curiosidad y apertura hacia nuevas culturas y experiencias experimentó una notable disminución en las etapas posteriores. Paralelamente, su nivel de respeto, igualdad, empatía y diversidad también sufrió un ligero retroceso, aunque se ha mantenido constantemente en un nivel básico.

Frases de ejemplo indicativas

Curiosidad y Apertura

Etapa 1

« ¿Sí? ¿Y cómo cómo era este? ¿Qué te qué te qué te qué te sentía en el corrido?»

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapa 1

« ... es un símbolo único y tradición para todo el mundo.»

Etapa 2

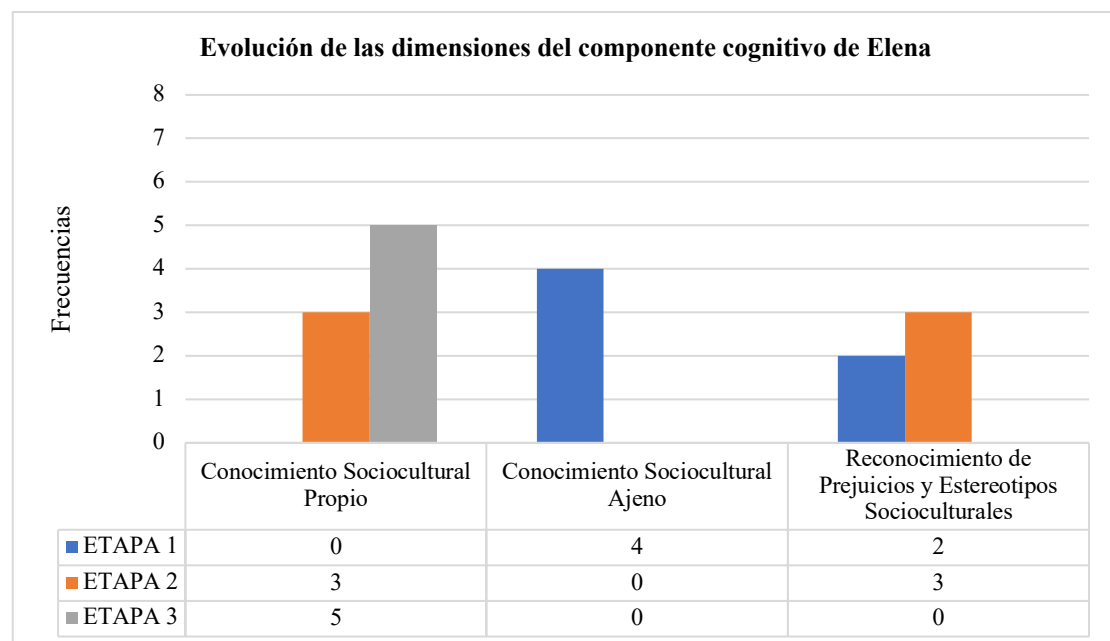
« Es... para mí, no me importa, pero para para ella es es que puede no significa bueno...»

Etapa 3

« Creo que en realidad es mejor dejar dejar dejar vivir ah morir en paz con dignidad.»

Figura 44

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Elena



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 44, Elena ha mostrado un desarrollo consistente en su conocimiento de su propia cultura, alcanzando niveles cada vez más altos a lo largo del proceso. No obstante, hacia el final de período observado, se percibe una notable

disminución en su compromiso con el conocimiento de culturas ajenas, pese a haber iniciado con un nivel intermediario en esta dimensión. Además, su comprensión de prejuicios y estereotipos se mantuvo generalmente un nivel moderado durante las primeras dos etapas, pero sufrió un gran descenso en la última etapa.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapa 2

« Mi madre siempre me dice que no puedo llevar flores plantas en la cabeza... no significa bueno, es como hay muertos funeral.»

Etapa 3

« Tenemos dos días para los muertos en mi pueblo, uno de Qingming y uno antes del Año Nuevo.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapa 1

« Y algunas algunas sociedades, como como Pamplona, su fiesta de toro cada cada año atraen millones de de visitantes y es este puede ayudar a aumentar los ingresos de la nación.»

Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos

Etapa 1

« Cuando un hombre y una mujer en la misma competencia, cuando buscan un trabajo, la empresa prefiere el hombre. Siempre es así porque la mujer siempre tiene que cuidar a los niños en la familia...»

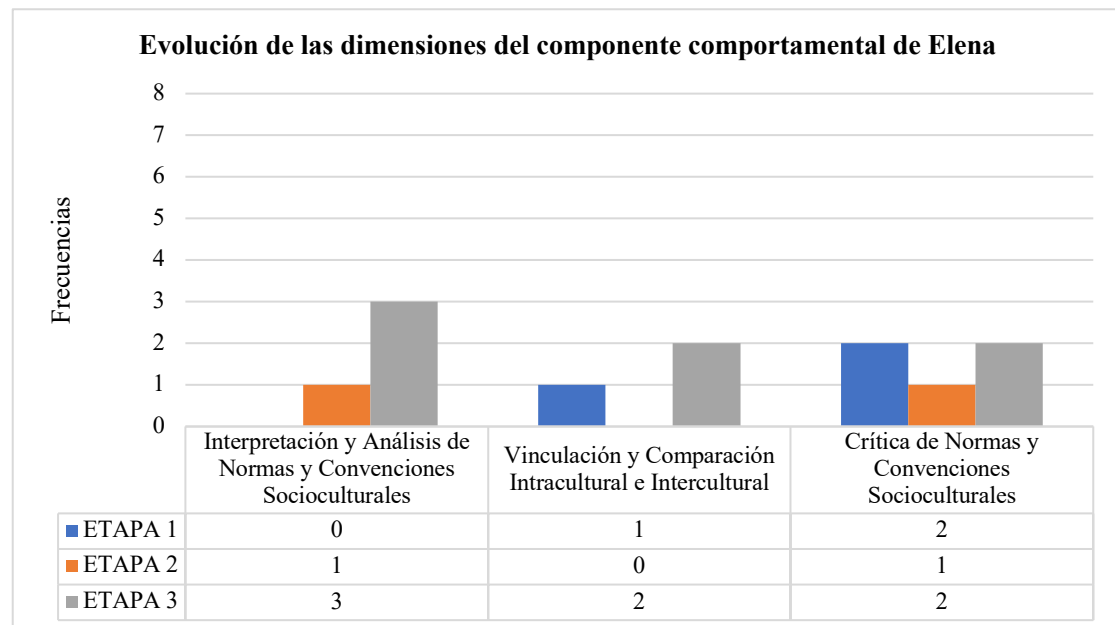
Etapa 2

« ... mi padre siempre dice que el el hombre siempre debe el hombre siempre debe encargarse de todos los los casos, las responsabilidades de la familia y el hombre no

puede no puede llorar o expresar su su demanda emocional. Creo que es un estereotipo de género.»

Figura 45

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Elena



Fuente: Elaboración propia.

Los datos indican que Elena ha logrado avances continuos en sus habilidades de interpretar normas y convenciones socioculturales, con una mejora más pronunciada en la última etapa. En cuanto a su habilidad para vincular y comparar aspectos culturales, aunque finalmente ha obtenido una progresión, no se observaron mejoras en la segunda etapa y su rendimiento se mantuvo en un nivel básico a lo largo del proceso. Por otro lado, su pensamiento crítico no ha experimentado cambios obvios, manteniéndose en un nivel básico durante todo el proceso.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 2

« Porque (Dado que) las lo las corridas de toros, los toreros, la el público, la mayoría son los los hombres, los hombres les gustan más la actividad, por eso, es muy difícil para eh eh para las mujeres que quieren entrar en esta actividad.»

Etapas 3

« Y y y en el día antes del Año Nuevo chino, cocinamos una comida muy grande para los antepasados y llevamos dineros de papel y para para para los muertos. »

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapas 1

« [¿La doma de monos? ¿La doma de serpientes? ¿ La doma de monos? ¿La doma de monos es una tradición controvertida? ¿La doma de serpientes? ¿La doma de monos?]]»

Etapas 3

« Según mi mi memoria y mi pueblo nos celebramos el Día de Junio.»

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 1

« Es absurdo que los hombres ganan más. ¿Por qué los hombres ganan más? Cuando un hombre y una mujer en la misma competencia, cuando buscan un trabajo, la empresa prefiere el hombre. Siempre es así porque la mujer siempre tiene que cuidar a los niños en la familia, los hombres consigan el puesto y ganan más. No es por competencia, solo porque no se no tienen que cuidar a los a los hijos y la familia. Debemos eliminar estos estereotipos.»

Etapas 2

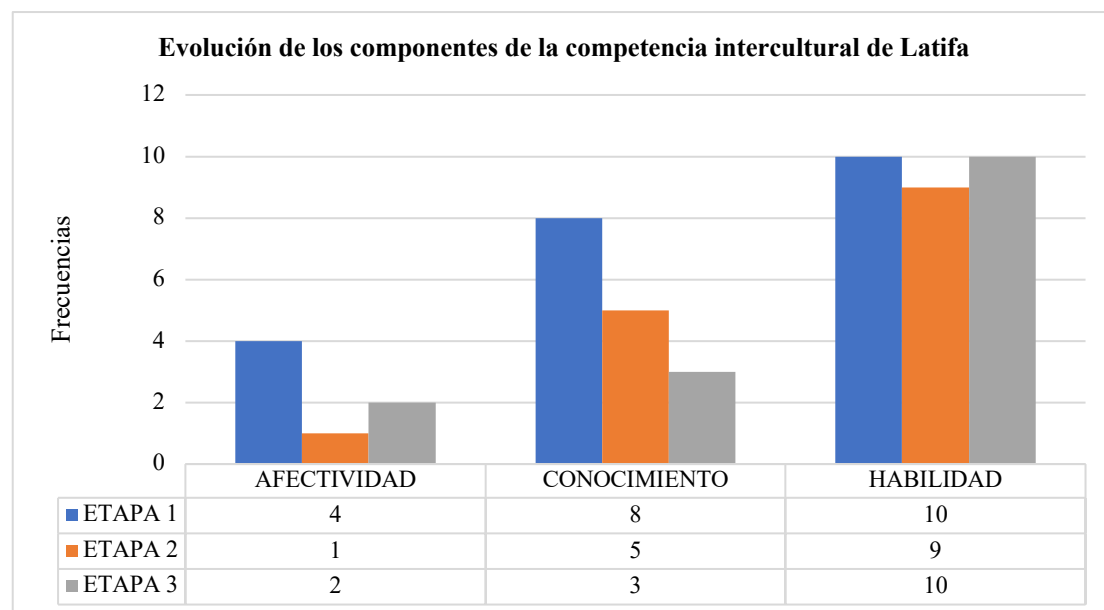
« Y creo que puedes el toro puede ser el caso de una cosa de hombres, pero no no puede hay una prohibición de mujeres. Mujeres pueden también pueden entrar en este en en en las corridas.»

Etapas 3

« Si es un anciano que sufre mucho la enfermedad y no creo que creo que es mejor dejar dejar morir en paz, porque he visto mi abuelo sufriendo mucho en la cama y no puede no no puede hacer hacer nada por su cuenta. Tiene que tiene tiene que dejar otra persona le le ayude. No tienen no no no tenía ninguna dignidad o al ser una persona viva.»

Figura 46

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Latifa



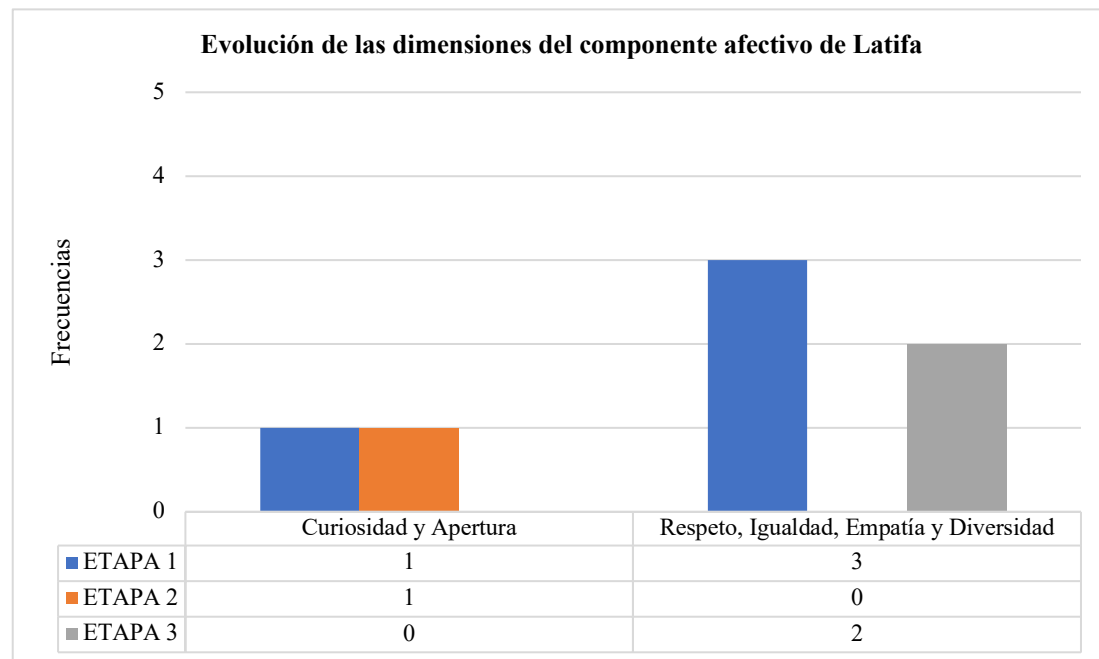
Fuente: Elaboración propia.

Se observa que Latifa mostró un nivel inicial alto en los aspectos de Conocimiento y Habilidad. Sin embargo, su Conocimiento experimentó una disminución significativa y continua, mientras que su Habilidad se mantuvo estancada durante las etapas subsiguientes. Además, su Afectividad comenzó con un nivel moderado, disminuyó significativamente en la Etapa 2, y luego tuvo un pequeño incremento en la Etapa 3, sin alcanzar su nivel inicial.

A continuación, se exponen las frecuencias de cada dimensión de los componentes afectivo, cognitivo y comportamental de la competencia intercultural de Latifa durante las tres etapas, acompañadas de ejemplos de frases representativas extraídas de las discusiones en las que participó la alumna.

Figura 47

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Latifa



Fuente: Elaboración propia.

Los datos revelan que, aunque Latifa mostró un fuerte compromiso inicial en respeto, igualdad, empatía y diversidad, experimentó una disminución significativa en la etapa 2, aunque se recuperó parcialmente en la etapa 3. Por otro lado, su curiosidad y apertura ha mantenido generalmente un nivel básico a lo largo de las tres etapas.

Frases de ejemplo indicativas

Curiosidad y Apertura

Etapa 1

« Pero ¿habéis visto una corrida de toros en España?... [¿Cuál es la actitud de los españoles de su entorno hacia la tauromaquia?]»

Etapa 2

« Así que eso no sois supersticiosos, ¿no?... ¿Tienes algunas supersticiones propias?»

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapa 1

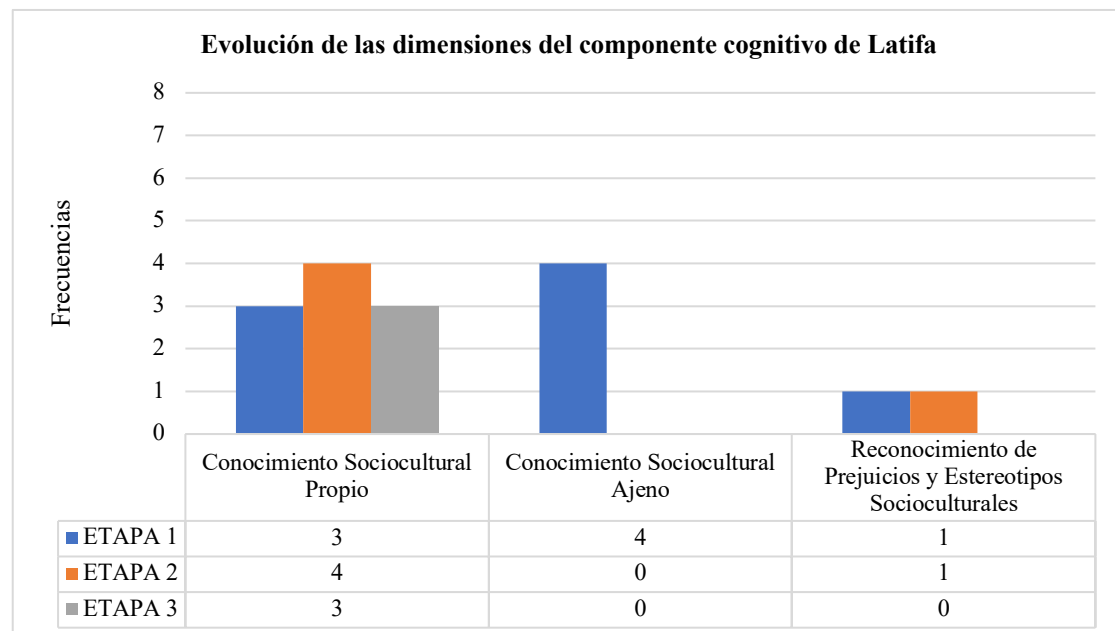
« ... debemos destacar la igualdad entre diferentes géneros y incluido una familia.»

Etapa 3

« Desde mi punto de vista, creo que tenemos que respetar el deseo, la idea del enfermo.»

Figura 48

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Latifa



Fuente: Elaboración propia.

Los datos indican que Latifa ha mantenido un dominio sólido de conocimientos de su propia cultura a lo largo del proceso, aunque sin cambios significativos. Sin embargo, su conocimiento de otras culturas ha experimentado un descenso considerable en la segunda etapa y no se ha recuperado en la última. Además, su comprensión de Prejuicios y Estereotipos ha mantenido un nivel bajo durante todas las etapas.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapa 1

« Y en diferentes etapas, las obligaciones y los derechos de una mujer están cambiando, pero creo que indiscutiblemente la igualdad es lo que debemos perseguir y obtener en el futuro.»

Etapas 2

« En fulneble solo el fulneble, la gente lleva el color blanco en su cabeza.»

Etapas 3

« En China, tenemos el festival de Qingming. En el día de Qingming, conmemoramos de conmemoramos de los antepasados y los miembros de como los nuestros abuelos o otros relativos.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapas 1

« ... para muchos pues mucha muchos españoles es una tradición desde hace muchos años y es un símbolo de del país de España.»

Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos

Etapas 1

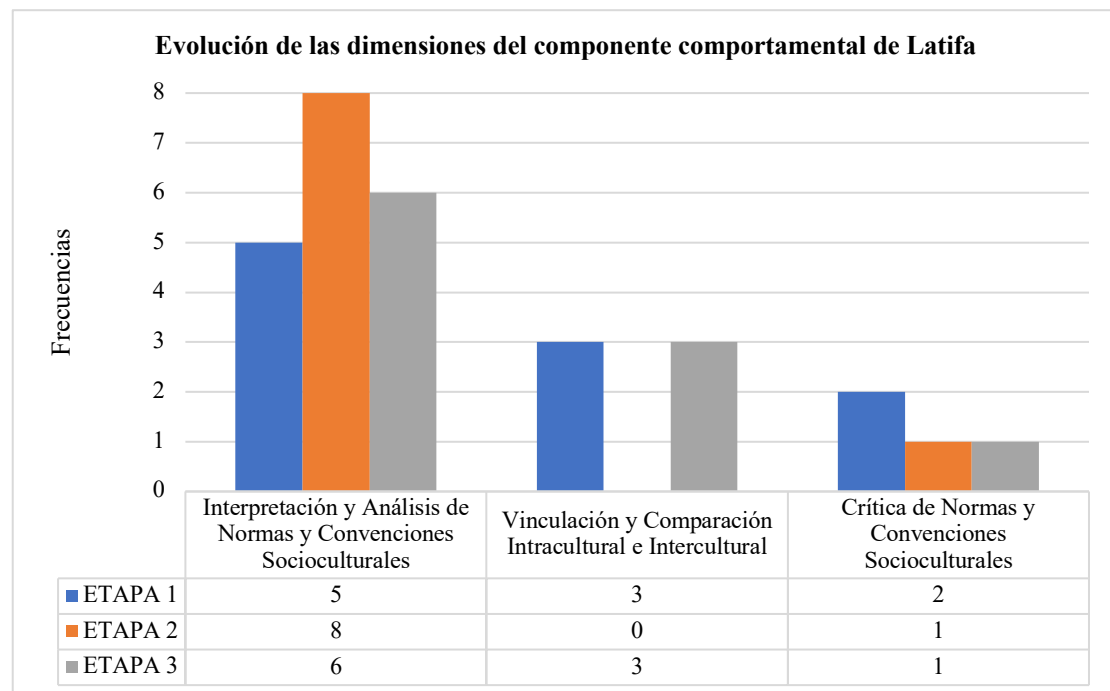
« ... las corridas de toros pueden producir un estereotipo de España. Como como la actividad es muy cruel y violento, cuando se refiere a las tradiciones de España, hay muchos extranjeros creen que todo todas las tradiciones de España son muy violentos y maltratan a los animales o los hombres.»

Etapas 2

« Creo que es un tipo de estereotipo, porque en los trabajos las ocupaciones no hay algunos trabajos que los mujeres no pueden hacer pero los hombres pueden, por ejemplo, las corridas de toros. En la película Lidia es un torera, pero hay muchas personas que creen que no es un trabajo para ella.»

Figura 49

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Latifa



Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 49, Latifa ha mostrado un desarrollo notable en su capacidad de interpretar normas y convenciones socioculturales en la segunda etapa, aunque experimentó una disminución en la última etapa, quedando aun levemente por encima de su nivel inicial. Su habilidad para vincular y comparar culturas ha carecido de consistencia, resurgiendo en la última etapa después de no evidenciarse en la segunda. Además, generalmente su habilidad crítica ha permanecido en un nivel básico a lo largo de las etapas.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 1

« [... básicamente se trata de una persona que usa banderillas o una espada para herir al toro, corriendo alrededor del toro hasta que finalmente lo matan. ¡Me pareció horrible! Y al final, alguien arrastraba al toro y había sangre por todo el campo.]»

Etapas 2

« Y eh cruzar los dedos es cuando una persona mientes cuando una persona mientes, pero de de pero tienen miedo que es como la mentira es una cosa muy mala, y cuando mientes, tienen que cruzar los dedos para detrás de su de su cuerpo y así.»

Etapas 3

« Pero en mi provincia, en mi pueblo, em durante los días del festival del Año Nuevo, usamos piedras de papel y también ponemos comida, suelen ser carne y vino blanco enfrente de las tumbas de los abuelos. Y también limpiamos la tumba, porque hay muchos muchas plantas y árboles alrededor de la tumba, así que limpiamos cada año nuevo.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapas 1

« Pero en verdad no hay muchas tradiciones de España son muy sobre las culturas y son muy pacíficos, no no todos como las corridas de toros.»

Etapas 3

« Y en las ciudades muy grandes, las ciudades suelen ser muy internacionales y hay muchas inmigraciones y la gente desde otras provincias, así que es como un mezclo de diferentes personas y hay diferentes ideas en estas ciudades grandes, así que el ambiente de la sociedad es más más libre, más abierto. Pero en los pueblos pequeños o ciudades pequeñas, la gente suelen ser más conservadores y con algunas ideas de anterior tradicionales.»

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 1

« ... creo que las corridas de todos es un maltrato... porque podemos comer los animales o matar los animales para protegernos, pero matar los animales para espectáculos no es una una acción, cómo se dice, una acción humanista.»

Etapa 2

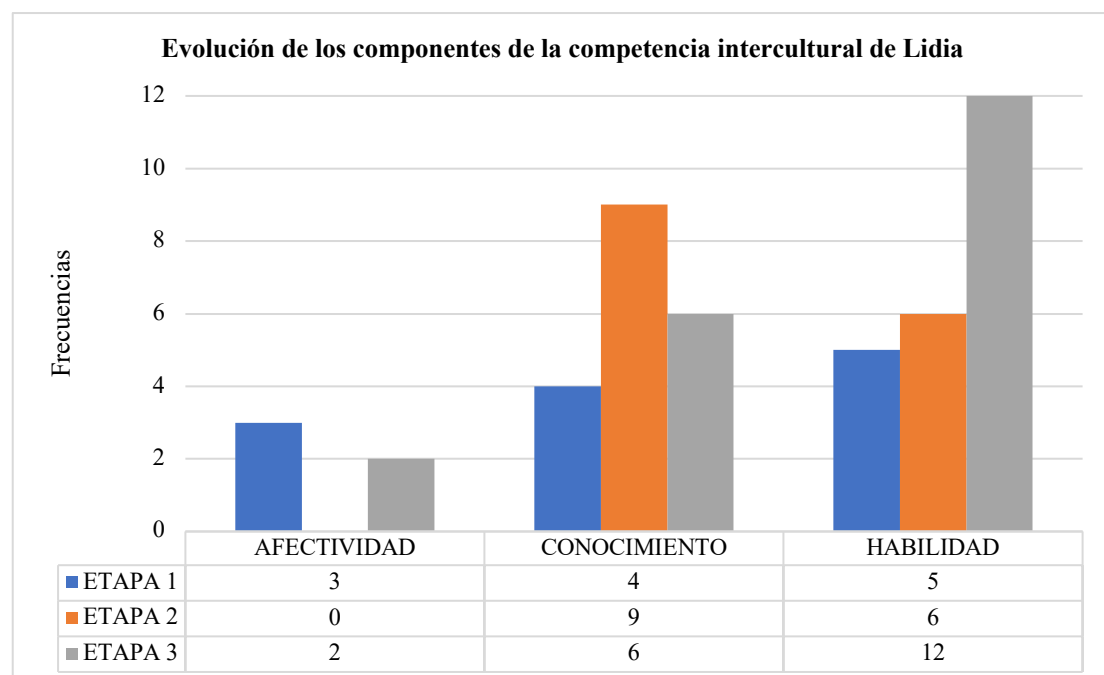
« Pero creo que en las corridas de toros se necesitan fuerza y también estrategias para lidiar con los toros. Y todos los mujeres y los hombres son iguales. Las mujeres pueden tener esta capacidad de lidiar con los toros.»

Etapa 3

« Y creo que los familiares suelen creen que las enfermedades pueden ser curados, pero en realidad, en mucho en muchos casos, por ejemplo, los cánceres y enfermedades muy muy severas, no hay no hay método para para salvar el enfermo creo que. Podemos dejarle en paz.»

Figura 50

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Lidia



Fuente: Elaboración propia.

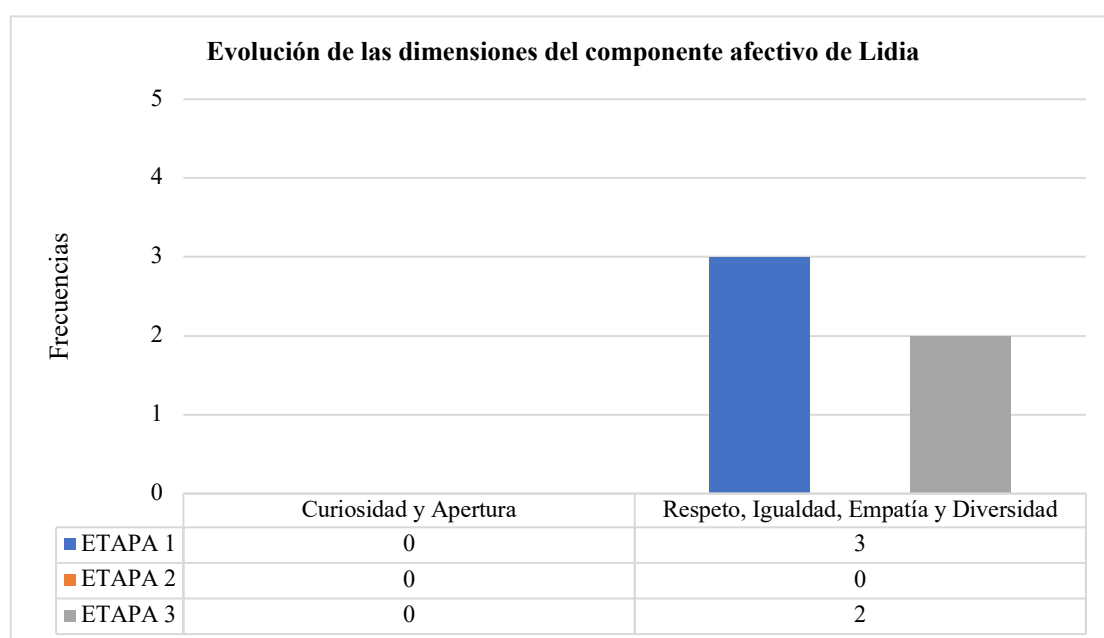
Entre los cambios observados, el aspecto más destacado es su Habilidad, que mejoró significativamente en la tercera etapa tras un estancamiento en la segunda. En cuanto a su Conocimiento, experimentó una mejora notable en la segunda etapa, aunque sufrió una disminución en la tercera, manteniendo aún así un nivel superior al inicial. No obstante, su Afectividad, iniciada con un nivel moderado, sufrió una pérdida

considerable en la segunda etapa y luego se recuperó hasta un nivel casi igual que el nivel inicial.

A continuación, se muestran las frecuencias asociadas a cada dimensión de los componentes afectivo, cognitivo y comportamental de la competencia intercultural de Lidia, presentadas a lo largo de las tres etapas. Además, se incluyen frases representativas extraídas de las discusiones en las que el alumno tomó parte, para complementar estos datos.

Figura 51

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Lidia



Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 51, Lidia ha mostrado una total falta de curiosidad y apertura hacia nuevas experiencias o perspectivas culturales. Por otro lado, su nivel de respeto, igualdad, empatía y diversidad, que inició con un nivel moderado, experimentó una disminución considerable en la segunda etapa y solo una recuperación parcial en la última, sin lograr alcanzar a su nivel inicial.

Frases de ejemplo indicativas

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapa 1

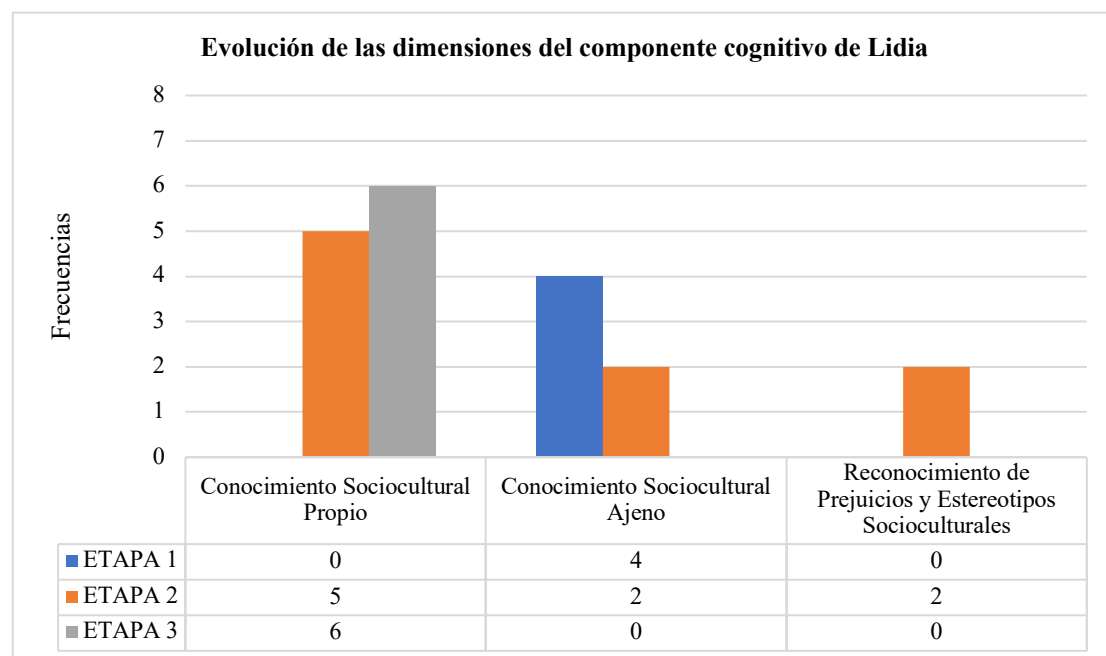
« ... la pareja debe compartir los quehaceres domésticos... usando un motivo más flexible.»

Etapa 3

« Desde mi punto de vista, creo que tenemos que respetar el deseo, la idea del enfermo.»

Figura 52

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Lidia



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos en la Figura 52, Lidia ha mostrado una notable mejora en el aspecto de conocimiento sociocultural propio, especialmente en la segunda etapa. Sin embargo, su conocimiento de culturas ajenas ha sufrido retrocesos continuos. Por otro lado, su comprensión de prejuicios y estereotipos experimentó un crecimiento en la segunda etapa y volvió a su nivel inicial en la última fase, aunque siempre mantuvo un nivel básico a lo largo de todas las etapas.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapa 2

« Creo que no (tengo supersticiones propias). Pero en mi familia, especial los los ancianos y las mayores, ellos presentan mucha atención a una superstición super-supersticio-supersticiones sobre número o color, por ejemplo, blanco o negro no es tan bueno y siempre ellos les gusta mucho el color rojo.»

Etapa 3

« También creo que hay otro festival para los muertos o para las fantasma es se llama festival Zhongyuan. Es creo que es en octubre según el calendario de luna.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapa 1

« Los españoles también están muy apasionante para la actividad con muchos años y creo que para mucha gente es o una tradición que no puede parar.»

Etapa 2

« Y también personalmente, nunca he visto las mujeres en las corridas de de de toros, además de Lidia en el película.»

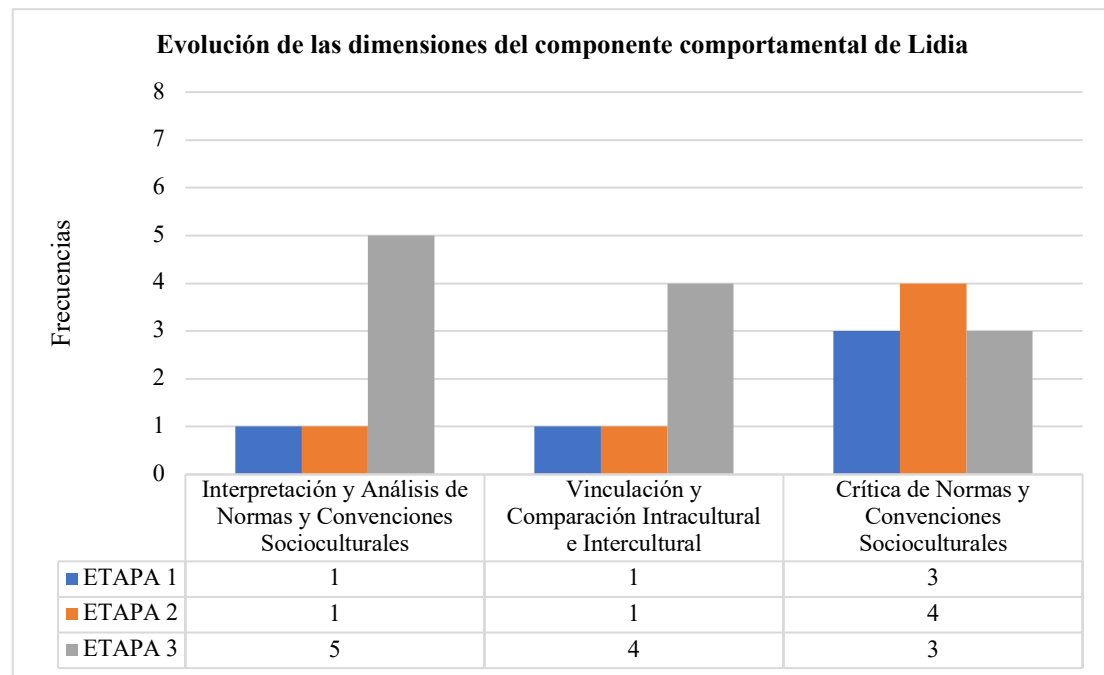
Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos

Etapa 2

« ... posiblemente la gente hay un pensamiento sobre todas las personas en las corridas de toros son los hombres.»

Figura 53

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Lidia



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 53, Lidia ha mostrado un desarrollo notable en su capacidad para interpretar y analizar normas y convenciones socioculturales, así como para vincular y comparar culturas, especialmente en la última etapa. Sin embargo, su capacidad crítica ha permanecido generalmente en un nivel moderado a lo largo de las tres etapas, con fluctuaciones leves.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 1

« [Y luego vi un video donde sueltan a los toros desde la plaza del centro de la ciudad y todos empiezan a correr delante de ellos. Muchas personas se caen mientras corren o casi son embestidas por los toros. Luego, todos empiezan a dispersarse hacia los lados y siguen corriendo.]»

Etapas 2

« Yo creo que las corridas de toros no son cosas de hombres, pero también yo creo que es muy difícil para las mujeres lidiar con los toros. Primero, yo creo que en aspectos físicos, las mujeres, como no tiene mucha fuerza como los hombres. Y también, por ejemplo, para matar a los toros, necesitan correr en el campo o hacer algo para matar los toros, creo que es un poco difícil para un mujer hacer una actividad con tanta, cómo se dice, fuerza y violenta.»

Etapa 3

« Y siempre en China, si no se puede quemar los pies de papel para proteger nuestra tierra, por eso, aquí, antes del festival Zhongyuan, va a elegir un cruz de las calles y quemar los pies por la noche. Y em aunque no va a la tumba de los mueres directamente, creo que los mueres van a recibir el dinero en sus en su festival.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapa 1

« Creo que (la doma de monos y la doma de serpientes) es muy diferente con las corridas de toros, porque no no yo creo que no es un maltrato a los animales, siempre los animales son los amigos y más importante de las personas, en el corazón de sus dueños, me parecía.»

Etapa 2

« Y pero creo que es un poco diferente en nuestra familia. Eh siempre por ejemplo, mi abuela me dijo que si tenía un sueño bueno y debe guardar silencio para realizar luego en realidad. Pero si tiene un sueño malo siempre hablar a otro a los demás para proteger a ella. Y si siempre habla sobre las cosas malas en el sueño, no va a realizar actualmente.»

Etapa 3

« Sí, creo que no es tan importante o famoso como Qingming o el Año Nuevo. »

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 1

« ... no creo que es un maltrato para los animales. Por ejemplo, cuando la gente come carne, también los animales se se murieron se mueren.»

Etapa 2

« ... creo que en nuestro país, falta la ley sobre la violencia sexual y los violadores no creen que sea denunciado por sus acciones... Y cuando van a denunciar a los violadores siempre no cambiar nada, por eso deciden guardar silencio al final.»

Etapa 3

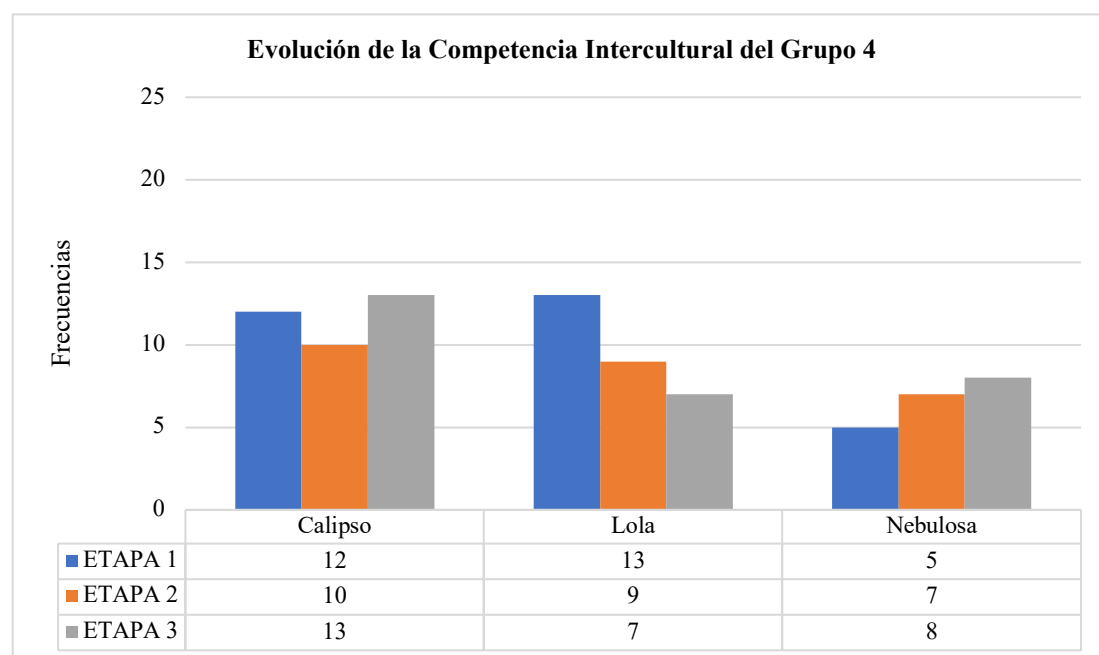
« Pero creo que si hay este tipo de este tipo de tienda o o todos los servicios diferentes, significa hay gente que eh tiene que ganar dinero eh para sobrevivir de este tipo de trabajo.»

6.2.4. Resultados cualitativos de la discusión en grupo del Grupo 4

Se comienza el análisis presentando el número total de incidencias acumuladas del Grupo 4, detallando su evolución de la competencia intercultural en cada una de las etapas del proceso del plan de enseñanza.

Figura 54

Evolución de la competencia intercultural del Grupo 4



Fuente: Elaboración propia.

En términos globales, los resultados indican una variabilidad en la evolución de la competencia intercultural dentro del Grupo 4, con cada estudiante mostrando diferentes tendencias. Específicamente, Calipso comenzó con un nivel de competencia intercultural alto, sufrió un leve retroceso en la etapa 2, pero logró no solo recuperarse, sino también superar su nivel inicial en la etapa 3, reflejando un progreso general positivo en su desarrollo de la competencia intercultural.

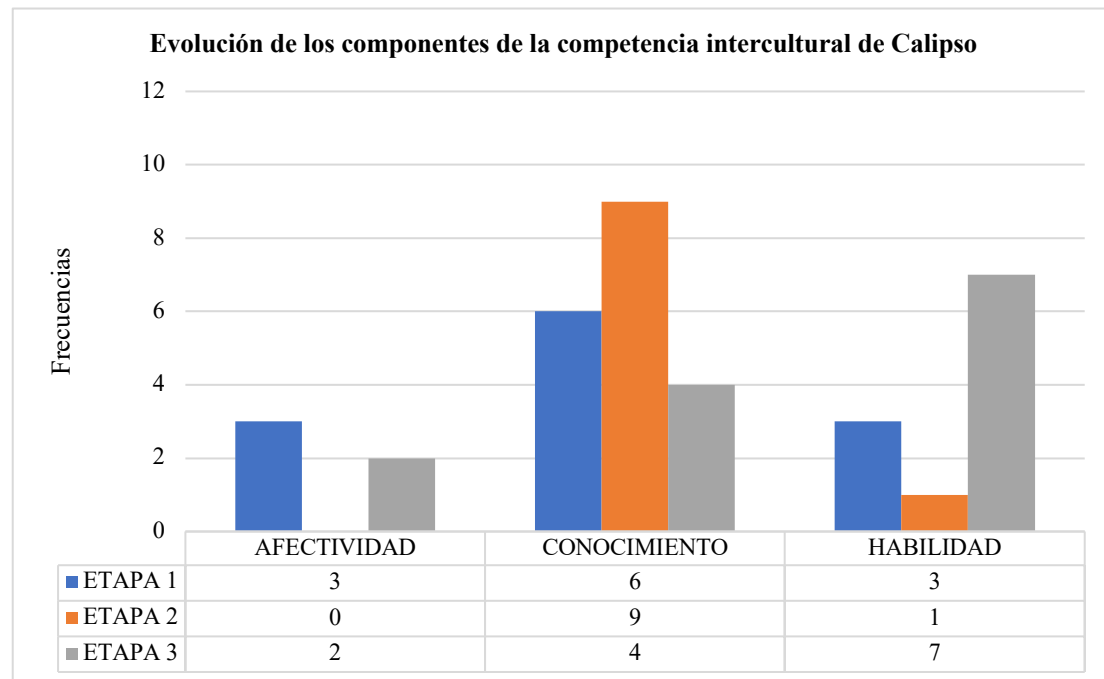
Lola también presentó un nivel de competencia intercultural alto en la primera etapa, no obstante, su rendimiento mostró una tendencia descendente en las siguientes etapas, con una caída más acentuada en la etapa 2 que la etapa 3.

En contraste, aunque Nebulosa partió de un nivel de competencia intercultural más bajo que sus compañeras, experimentó una mejora constante pero lento a lo largo de las etapas.

A continuación, se describen las frecuencias de los componentes de la competencia intercultural de cada alumna del Grupo 4 en cada etapa, para presentar su desarrollo en diversos aspectos de la competencia intercultural durante el programa educativo.

Figura 55

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Calipso



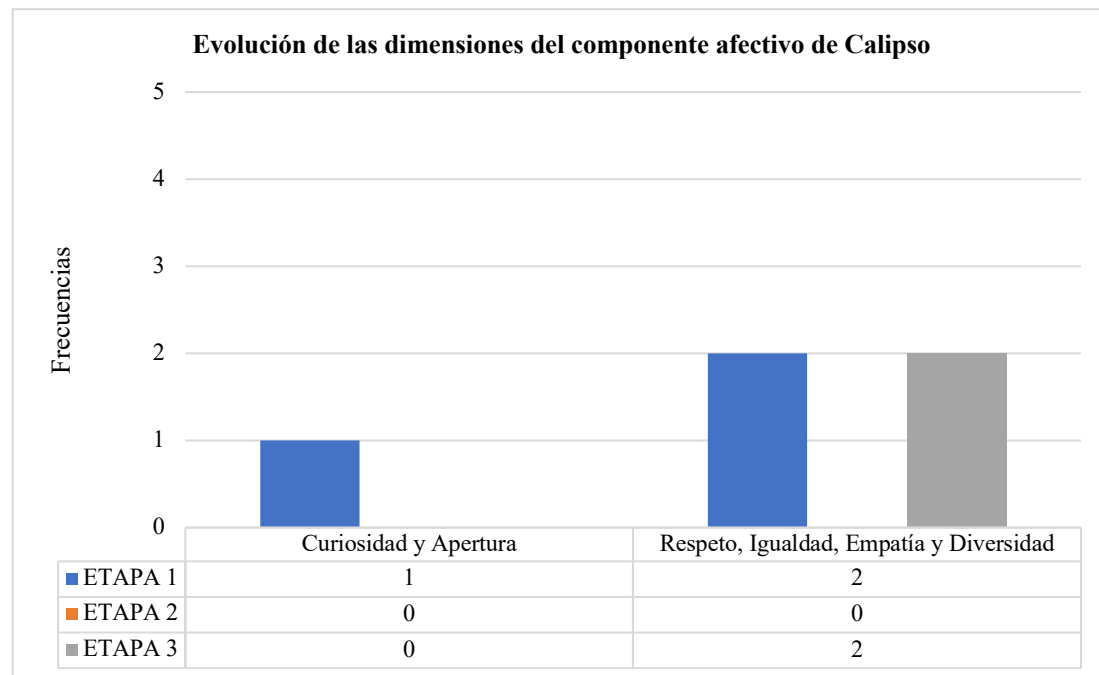
Fuente: Elaboración propia.

Los datos sugieren un cambio variable en los distintos componentes de la competencia intercultural de Calipso. Su nivel de Conocimiento, que partió de un nivel más alto de los tres aspectos, alcanzó un pico en la etapa 2, pero luego sufrió una reducción significativa en la última etapa. En contraste, se observa un avance en su Habilidad, que, aunque sufrió un retroceso en la segunda etapa, logró una progresión notable hasta alcanzar un nivel más alto al final. En cuanto a su Afectividad, aunque hubo un descenso temporal en la segunda etapa, logró una recuperación en la última etapa que casi alcanzó el nivel inicial, sugiriendo que la alumna ha podido adaptarse y superar desafíos que inicialmente impactaron su empatía y respuesta emocional.

Posteriormente, se detallan las frecuencias para cada dimensión de los componentes afectivo, cognitivo y comportamental de la competencia intercultural de Calipso, divididas por tres etapas del estudio. Para complementar esta información, se incluyen frases de ejemplo sacadas de las discusiones interactivas en grupo.

Figura 56

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Calipso



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 56, la evolución del componente afectivo de Calipso refleja fluctuaciones importantes. Comenzó mostrando un nivel bajo de curiosidad y apertura y moderado de sensibilidad hacia el respeto, igualdad, empatía y diversidad. No obstante, estos valores y habilidades no se mantuvieron consistentes en las etapas posteriores. La ausencia de Curiosidad y Apertura en la segunda y tercera etapas puede limitar su capacidad de interactuar y aprender de otras culturas, mientras que la recuperación del Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad en la etapa 3 después del retroceso en la fase intermediaria es una señal positiva.

Frases de ejemplo indicativas

Curiosidad y Apertura

Etapas 1

« [Pero a veces también es legal, ¿por qué?]

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapa 1

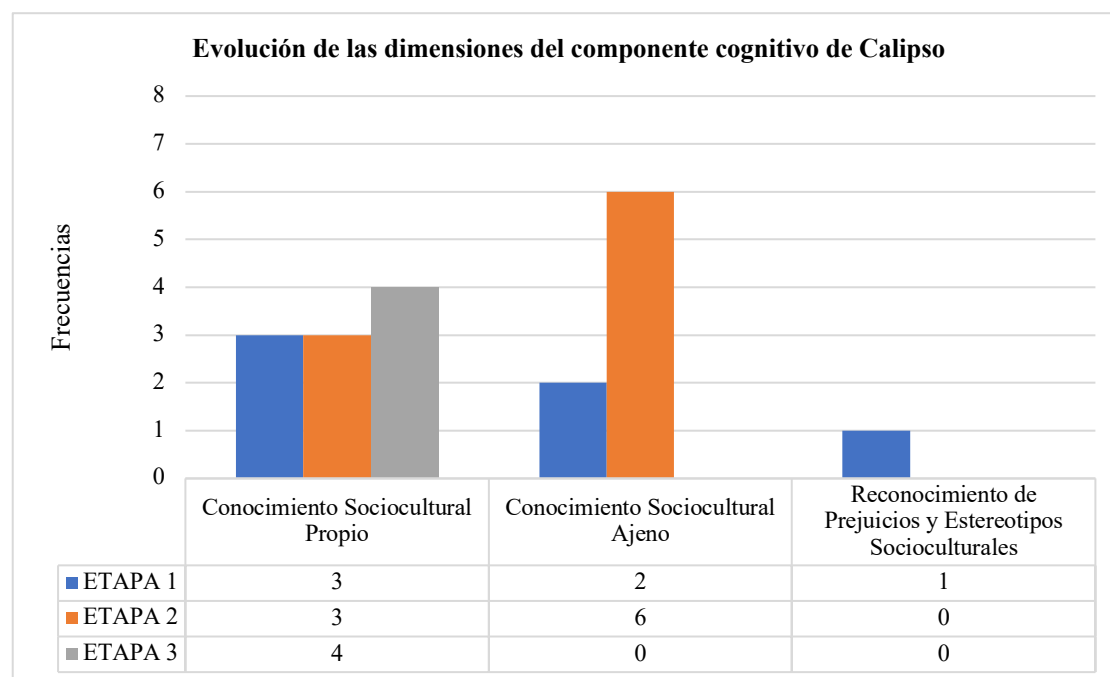
« ... en la familia tiene tener clara división del trabajo, y no es estrictamente mitad, pero son ellos necesito compartir las faenas. Ellos deben entenderse y tolerarse mutuamente.»

Etapa 3

« Y por otro lado, las personas de edad avanzadas constituyen una parte importante del grupo social, merece que se les preste atención.»

Figura 57

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Calipso



Fuente: Elaboración propia.

Los datos indican que Calipso ha logrado un progreso ligero en el aspecto de conocimiento sociocultural propio en la última fase, después de un estancamiento en la segunda etapa. Por otra parte, su conocimiento de otras culturas, aunque ha aumentado significativamente en la segunda etapa, este retrocedió aún más significativamente en la tercera etapa, mostrando gran fluctuación en este aspecto. Además, su comprensión de prejuicios y estereotipos empezó en un nivel bajo, disminuyó a cero en la segunda etapa y se mantuvo en este nivel en la fase final.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapa 1

« [De hecho, desde una perspectiva normal, en la antigua China, al principio fue legal, es decir, había prostíbulos. Además, en algunas dinastías era muy común.]»

Etapa 2

« Entonces, en las bodas no se visten en en en la ropa de color blanco.»

Etapa 3

« Creo que si si los hijos los hijos trabajan fuera de su tierra natal, las personas mayores viven solas en en su casa. Y si las personas y si los hijos trabajan cerca o en su tierra natal y la mayoría ellos viven con con unas personas mayores, si no tiene no tiene o si no tiene la casa. Hoy también en China, creo que las personas mayores no viven menos en residencias de ancianos.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapa 1

« Creo que las corridas de toros es una tradición, porque se celebra desde hace muchísimas años, y esto corrido puede y las espíritus españolas se nutrice de esta corrido.»

Etapa 2

« [En España, se cree que romper un espejo trae mala suerte...]

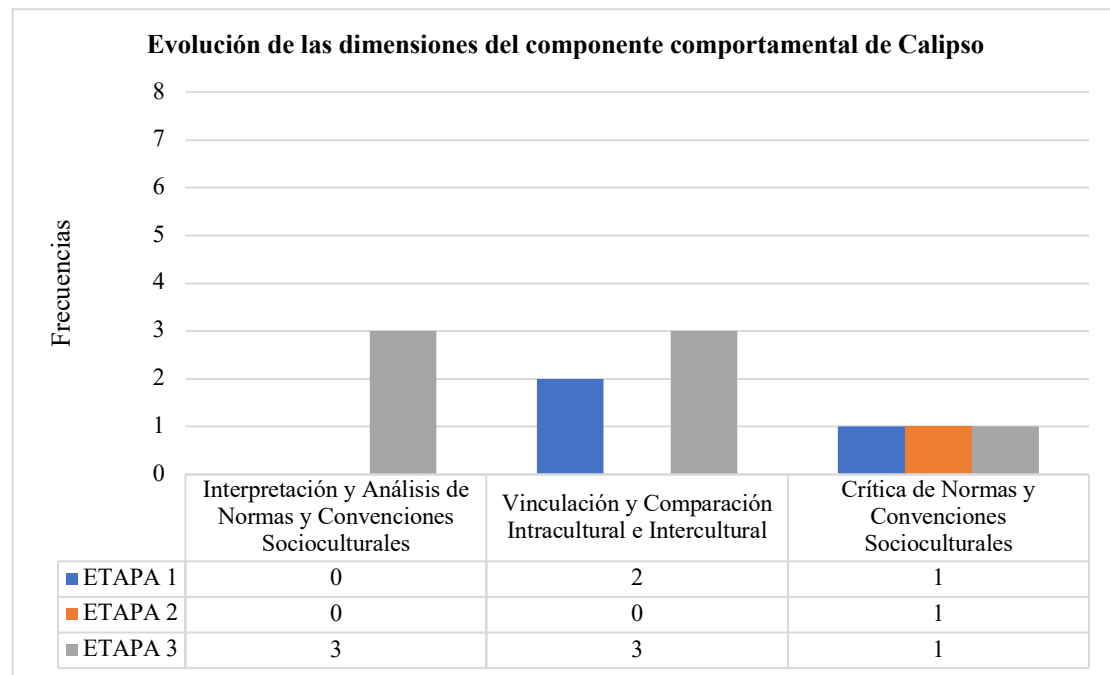
Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos

Etapa 1

« ¿Por qué creen las personas creen que el hombre gana más y y puede hacer las faenas menos?»

Figura 58

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Calipso



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que Calipso ha mostrado un desarrollo desigual en los aspectos comportamentales de la competencia intercultural. Su habilidad de interpretar normas y convenciones socioculturales ha logrado un avance significativo en la etapa final, a pesar de que se inició desde cero y se mantuvo en este nivel en las primeras dos etapas. No obstante, su habilidad de vincular y comparar culturas ha experimentado fluctuaciones, con una caída en la segunda etapa, seguida de una recuperación y una superación ligera de su nivel inicial. Por otro lado, su capacidad crítica ha permanecido limitada y no ha presentado mejoras ni disminuciones.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 3

« Las personas visitan a los muertos y los regalan flores y también las personas camina y y camina y también hacer volar una cometa.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapa 1

« ... en la etnia de Hui en la provincia de Zhejiang, hay una actividad que el hombre golpea con toros con su fuerza para poner el toro en el suelo. [“Jiaxing Guanniu”, que consiste en utilizar la fuerza interna de artes marciales para derribar a un toro sin causarle daño.] Y también en la etnia de Don, los toros se se golpean para elegir cuál es el toro más poderoso. Ellos son... y la última es parecida a los toros en España.»

Etapa 3

« ¿Se celebra algún día para conmemorar los muertos en nuestro país? Eh [la Fiesta de Qingming].»

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 1

« [... Pero en caso de que tu familia, tú no quieres ir a hacer eso, pero tu familia te obliga, te envía a ese tipo de lugar para venderse. Esto esto puede ser es un miedo de violar la voluntad de la persona misma.]... [Como si estuviera considerando a las mujeres en un tipo de objeto.]»

Etapa 2

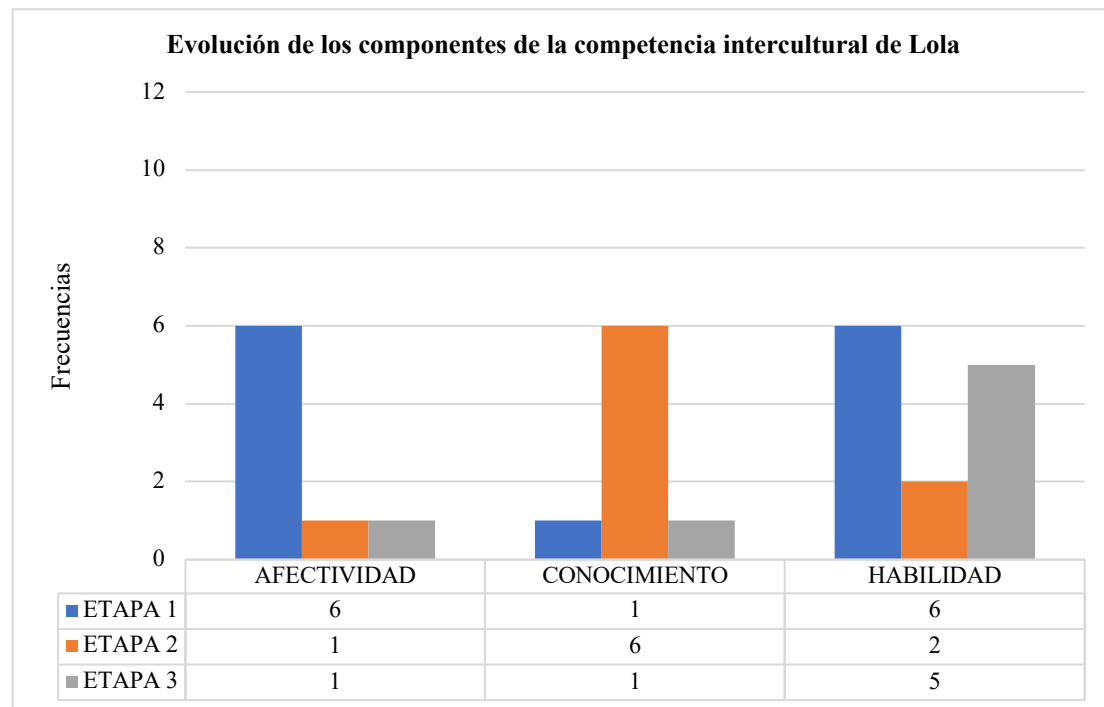
« Creo que la actividad de toro no solo puede presente por los hombres, porque ya sabes, en la película la mujer también hace el toro. Creo que si esa mujer tiene el poder y tiene la esfuerza, puede participar en la actividad de toro.»

Etapa 3

« Por ejemplo, debería es mejor mejorarse más la infraestructura adecuada para las personas mayores, que les proporcione bienestar y acceso.»

Figura 59

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Lola



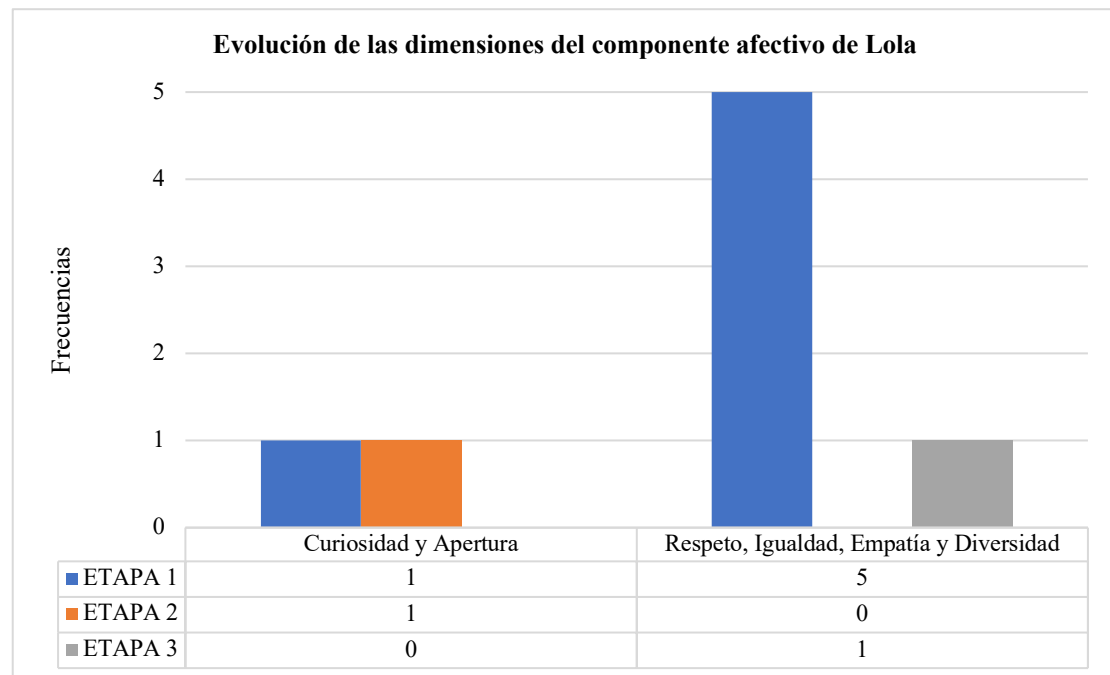
Fuente: Elaboración propia.

Al igual que su compañera Calipso, Lola no mostró una evolución constante en los tres componentes de la competencia intercultural. Tanto su Afectividad como su Habilidad comenzaron en un nivel relativamente moderado, aunque ambos experimentaron un retroceso significativo en la segunda etapa. No obstante, mientras que su Afectividad permaneció en un nivel bajo en la tercera etapa, su Habilidad mostró una notable recuperación, casi regresando a su nivel inicial. Por otro lado, su Conocimiento, que empezó en un nivel bajo, mejoró significativamente en la segunda etapa, impulsado por su entusiasmo por compartir sus puntos de vista sobre el tema 6 (supersticiones). Sin embargo, este notable avance no se sostuvo, disminuyendo considerablemente hasta regresar a su nivel inicial.

A continuación, se exponen las frecuencias de cada dimensión de los componentes afectivo, cognitivo y comportamental de la competencia intercultural de Lidia a lo largo de las tres etapas. Para enriquecer estos datos, también se incluyen frases seleccionadas de las discusiones en las que participó Lola.

Figura 60

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Lola



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Figura 60, el aspecto de curiosidad y apertura de Lola ha mantenido un nivel bajo a lo largo del proceso. Por otra parte, empezó con un fuerte enfoque en los valores de respeto, igualdad, empatía y diversidad, pero esta dimensión decayó drásticamente en la segunda etapa, y se recuperó ligeramente en la tercera.

Frases de ejemplo indicativas

Curiosidad y Apertura

Etapas 1

« [¿Por qué no es legal en China? ¿Habéis pensado alguna vez por qué?]

Etapas 2

« [... pero no (conozco) lo de tocar la barriga de una embarazada.]

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapas 1

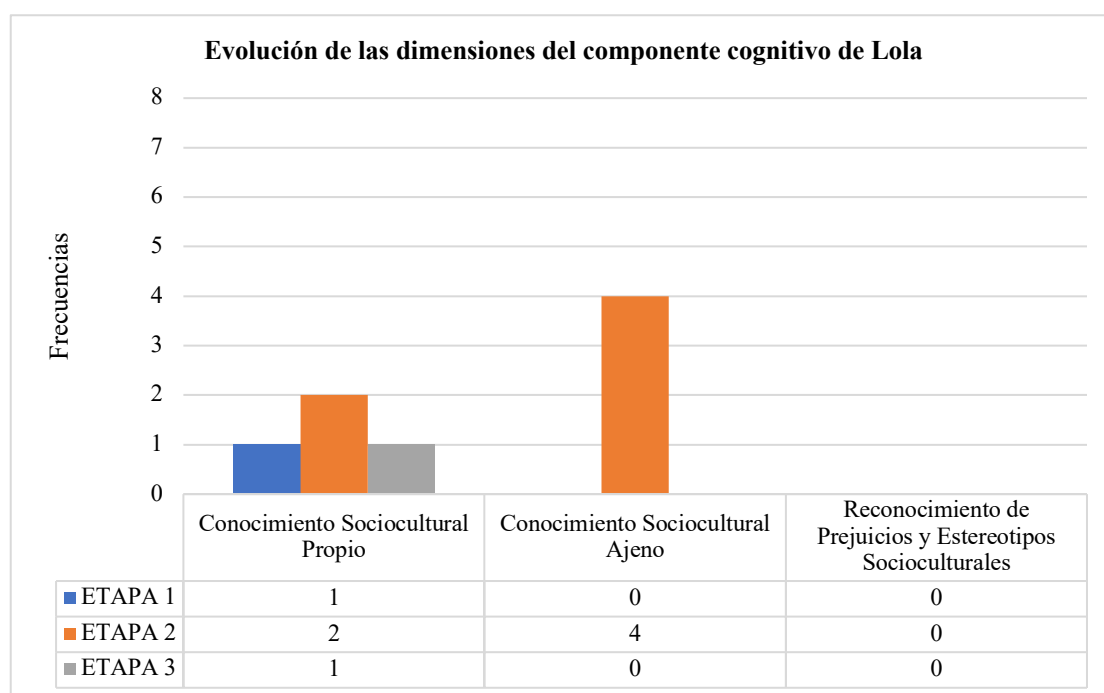
« ... todas las vidas son justos.»

Etapas 3

« Yo le dejaré morir en paz, debido a que cada persona es dueña de su propia vida. Debemos respetar las elecciones de los demás...»

Figura 61

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Lola



Fuente: Elaboración propia.

Los datos muestran que el componente cognitivo de Lola ha experimentado una evolución inconstante. Su conocimiento tanto de su propia cultura como de la cultura ajena ha logrado un avance en la segunda etapa, siendo el segundo más pronunciado. Sin embargo, esta mejora no fue sostenida, ya que se disminuyó en la fase final. Por otro lado, no mostró su comprensión de prejuicios y estereotipos durante todas las etapas.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapas 1

« [Creo que esto (la prohibición del trabajo sexual) se arraiga en algunas de nuestras raíces culturales.]]»

Etapa 2

« En China, las personas que han sufrido la violencia sexual van a guardar silencio, porque a ellos a ellas pensarán que es algo difícil de hablar.»

Etapa 3

« (En China) La mayoría de los la mayoría de las personas mayores todavía viven solos...»

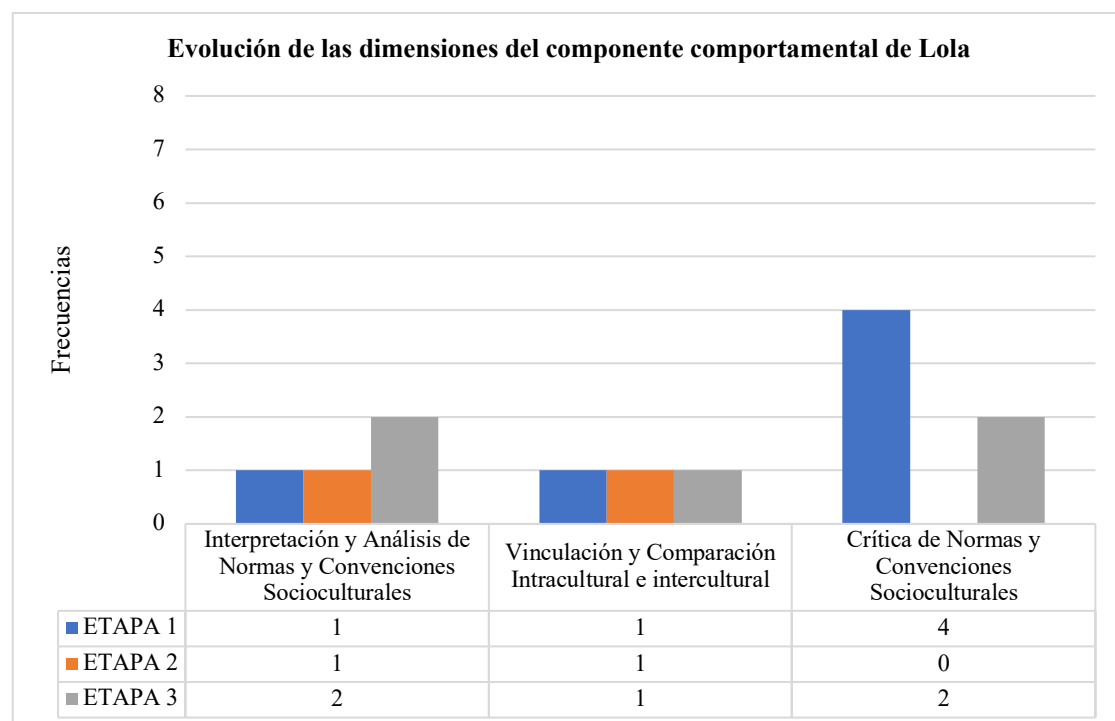
Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapa 2

« [Oh, tirar sal significa mala suerte.]]»

Figura 62

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Lola



Fuente: Elaboración propia.

Se observa un crecimiento leve en la habilidad para interpretar normas y convenciones socioculturales de Lola en la tercera etapa, aunque esta habilidad se ha mantenido en un nivel básico a lo largo del proceso. Su habilidad de vincular y comparar culturas no ha registrado cambios y ha permanecido en un nivel bajo. No obstante, la alumna comenzó con un nivel moderado en la capacidad crítica, pero esta capacidad decayó completamente en la segunda etapa y solo se recuperó parcialmente al final.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 1

« [En realidad, creo que en cierto modo es todavía es una sociedad como jungla, es en realidad no tiene nada que ver con lo que está vendiendo. Es que es solo que las mujeres, en cierto modo, es más probable que se vea obligado a hacer algo, en comparación con los hombres.]]»

Etapas 2

« [Porque el triángulo es un símbolo sagrado. Pasar por debajo de un triángulo es una blasfemia.]]»

Etapas 3

« ... porque vivir en las residencias de ancianos también requiere un gran gasto, y los y las personas mayores no quieren que los extraños se cuidan a sí mismos. Y mientras sus hijos también están ocupados con el trabajo, por lo que no viven juntos.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapas 1

« [Sí, y además, creo que la sexualidad de nuestro país en realidad no es muy abierta. Pienso que si no es muy abierta, en realidad puede reprimir los deseos de una persona. Si hay más represión, en realidad, esto puede generar un sentimiento contrario. De hecho, creo que en los países extranjeros, no, es decir, en algunos países

sexualmente más abiertos donde las personas no son tan conservadoras, es... Creo que esto se arraiga en algunas de nuestras raíces culturales.]]»

Etapas 2

« [Parece que no se permite la participación de mujeres en las carreras de botes dragón.]]»

Etapas 3

« Y la casa donde vive Raimunda es más animada.»

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 1

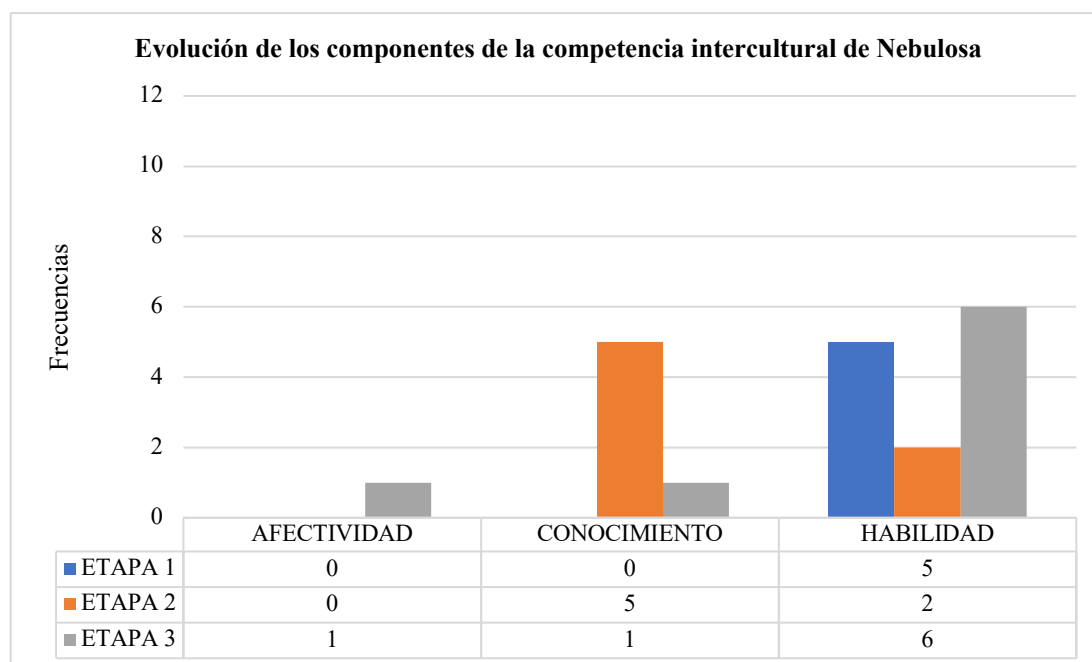
« ¿Cómo cómo medimos que cómo medimos que el el valor del trabajo (renumerado) es mayor que el valor de trabajo doméstico?»

Etapas 3

« Creo que el cuidado de los ancianos es asunto nacional, porque debido a la política anterior de un solo hijo, los los niños no no pueden trabajar mientras eh mientras cuidaban a los ancianos. Creo que el país debería mejorar el sistema de bienestar.»

Figura 63

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Nebulosa



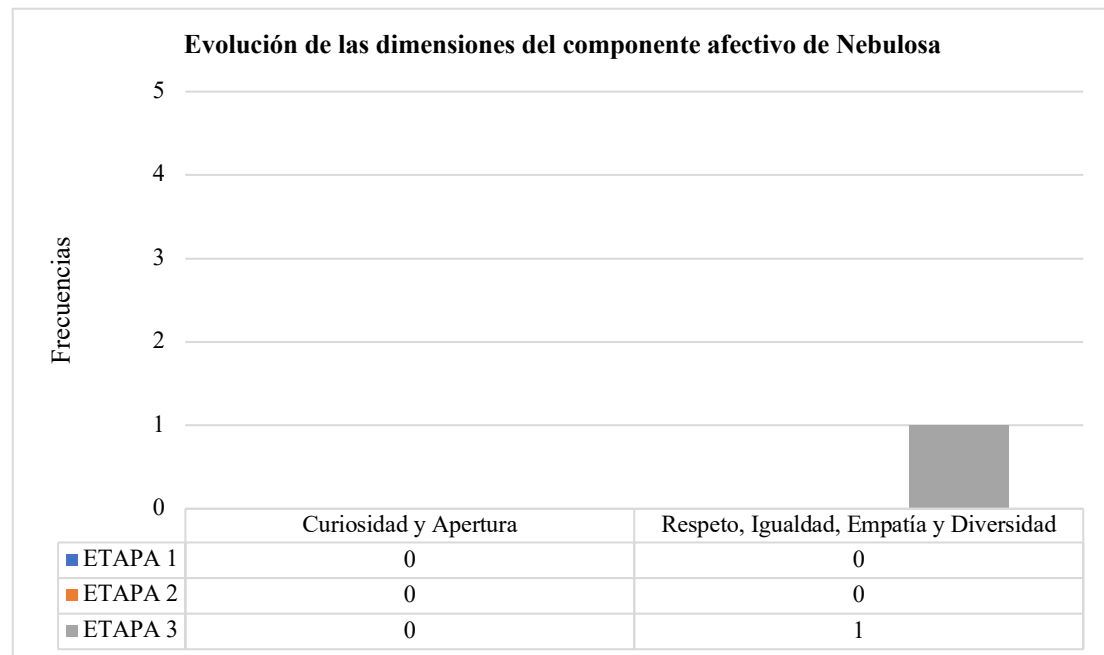
Fuente: Elaboración propia.

Aunque la evolución de los tres aspectos interculturales de Nebulosa no ha sido uniforme, ha mostrado tendencias similares a su compañera Lola en cuanto a los componentes de Conocimiento y Habilidad. La Afectividad de Nebulosa comenzó con un nivel nulo en la Etapa 1, sin registro alguno en la Etapa 2, y una leve mejora en la Etapa 3, si bien se mantuvo en un nivel bajo a lo largo de las tres etapas. Su Conocimiento, partiendo de cero, mostró un incremento moderado en la segunda etapa que no se sostuvo, volviendo a un nivel bajo en la última etapa. Además, su Habilidad comenzó con un nivel intermediario, pero experimentó una disminución significativa en la segunda etapa, aunque logró recuperarse y superó levemente su nivel inicial en la etapa final.

Se presentan a continuación las frecuencias correspondientes a cada dimensión de los componentes afectivo, cognitivo y comportamental de la competencia intercultural de Nebulosa, observadas a lo largo de tres etapas distintas. Adicionalmente, se incluyen citas seleccionadas de las discusiones en las que participó.

Figura 64

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Nebulosa



Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 64, el componente afectivo de Nebulosa se ha mantenido en un nivel bajo durante todo el proceso. En la última etapa, experimentó un desarrollo tardío y leve en la dimensión de respeto, igualdad, empatía y diversidad en la última etapa, aunque también se registró una ausencia total en la dimensión de curiosidad y apertura.

Frases de ejemplo indicativas

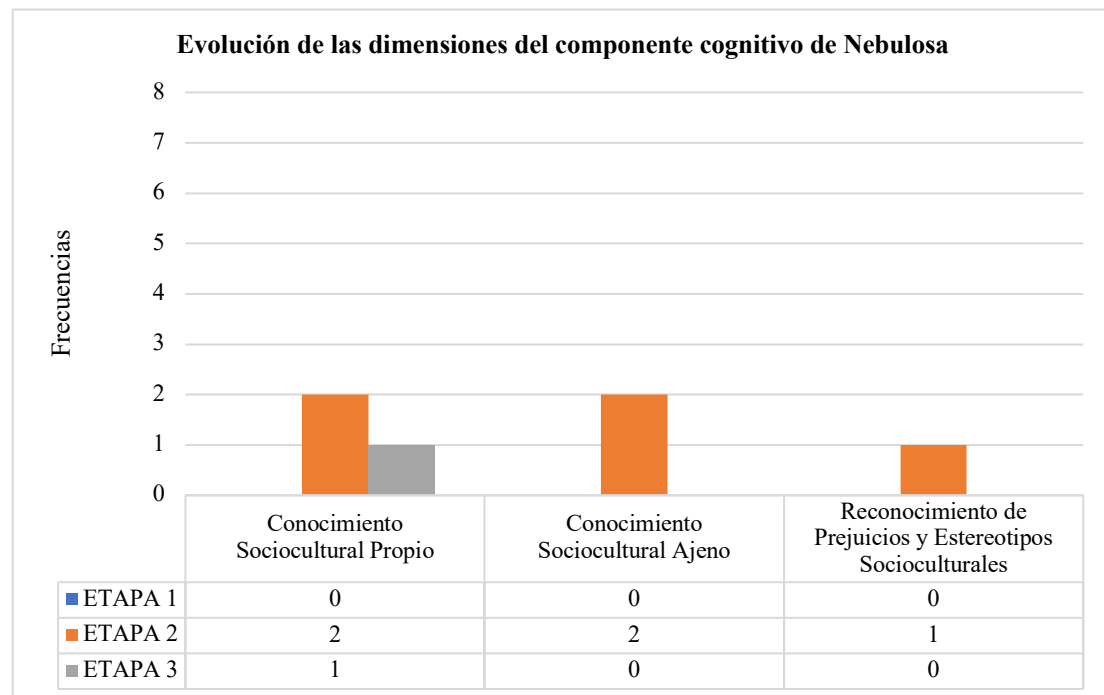
Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapas 3

« Yo también le dejaría morir en paz, porque puede que sea capaz de vivir un poco más, pero durante ese tiempo sufrirá mucho. Puede que tenga mucho dolor, puede que la vida no tenga forma de cuidarse. Es mejor morir en paz que dejarle vivir con dolor.»

Figura 65

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Nebulosa



Fuente: Elaboración propia.

Los datos indican que el desarrollo del componente cognitivo de Nebulosa ha sido inconsistente. Aunque logró un avance moderado en su conocimiento tanto de su propia cultura como de culturas ajenas en la segunda etapa, este progreso no se sostuvo ni continuó incrementándose, en cambio, experimentó un declive en la última etapa. Además, su comprensión de prejuicios y estereotipos socioculturales ha fluctuado constantemente en un nivel bajo a lo largo de las tres fases.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapas 2

« Muchas personas creen que pisar una tabla de pozo al caminar trae mala suerte.»

Etapas 3

« Muchos ancianos viven solos... Sin embargo, los hijos volverán a visitarlos cuando estén disponibles.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapa 2

« [Dicen que en España, tocar madera se realiza después de decir algo malo para pedir buena suerte.]»

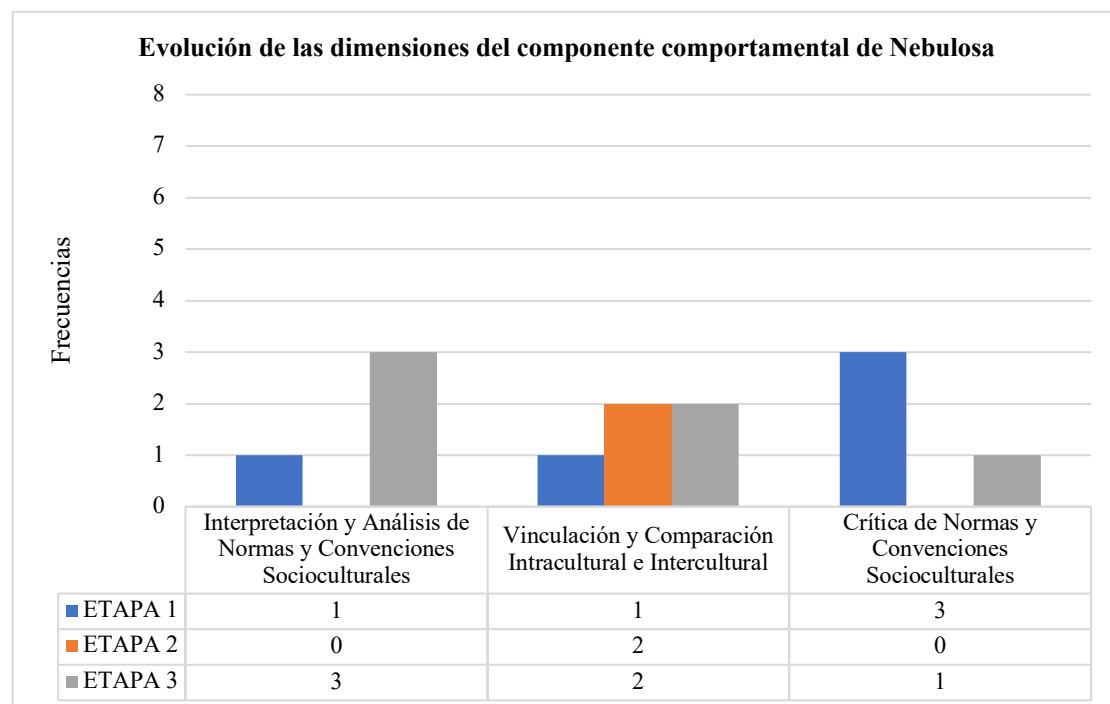
Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos Socioculturales

Etapa 2

« ... y muchos otros piensan que las propias causas de la víctima les han hecho sufrir violencia sexual.»

Figura 66

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Nebulosa



Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 66, Nebulosa ha mostrado una mejora en su habilidad de interpretar normas y convenciones socioculturales, así como en su habilidad de comparar culturas al final, aunque estos avances difieren en magnitud y ritmo de

proceso. Su primera habilidad empezó desde un nivel bajo y experimentó una caída ligera en la segunda etapa, pero posteriormente aumentó de manera considerable. Por otro lado, su segunda habilidad se mantuvo en un nivel básico durante el proceso: inició desde un nivel bajo, mostró una mejora leve en la segunda etapa y se estabilizó sin alcanzar un avance significativo en la tercera etapa. Sin embargo, su capacidad crítica experimentó un declive considerable después de un inicio prometedor y, a pesar de una pequeña recuperación, permaneció por debajo del nivel inicial.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 1

« [Sin embargo, el concepto es que no es delito que un adulto ejerza la prostitución voluntariamente, pero sí es ilegal explotar sexualmente a un tercero, lo que significa que la prohibición de la prostitución puede ser para proteger a las mujeres de ser obligadas a convertirse en trabajadoras del sexo por sus familiares o por algunas personas.] »

Etapas 3

« En mi ciudad natal se suele quemar unos platos específicos para celebrar un mundo a los antepasados. »

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapas 1

« [Puede que no vea esto como un problema de moralidad o castidad como nosotras, solo pensando que está dando algo a cambio.] »

Etapas 2

« Hay super-supersticiones en nuestro país, por ejemplo, no pueden levantarse por la noche y mirarse en el espejo, y el espejo no puede apuntar a la cama. »

Etapas 3

« Prefiero las ciudades grandes, porque la vida es más fácil en las grandes ciudades, con instalaciones más modernas. Algunas de las instalaciones más modernas pueden faltar en las ciudades pequeñas.»

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 1

« Creo que las corridas de toros son una forma de maltrato hacia los animales. En este caso, el torero puede hacer daño al toro y los toros que no han sido golpeados y apuñalados durante el espectáculo, sin embargo, eventualmente también son introducidos en el corral y asesinados por otras personas.»

Etapa 3

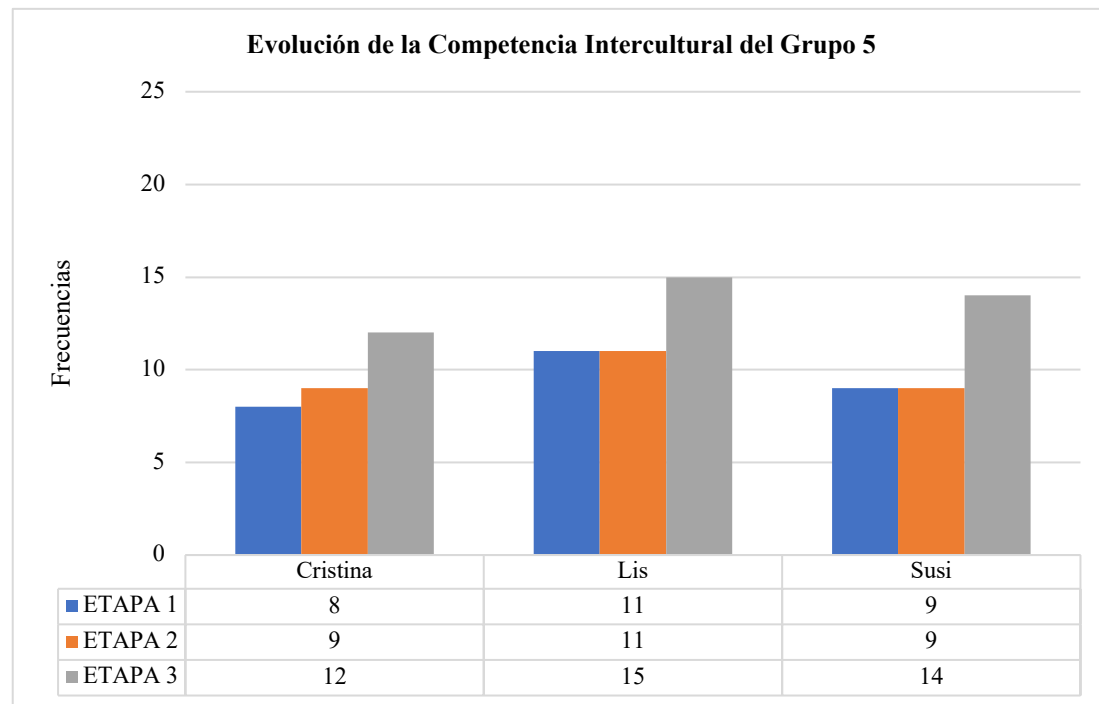
« El cuidado de las personas mayores debería incluirse en el Sistema de Bienestar Social del país. La vida de muchos jóvenes es demasiado pesada y tienen que pagar muchos impuestos, y esos impuestos deben ser utilizados para garantizar la vida de la gente.»

6.2.5. Resultados cualitativos de la discusión en grupo del Grupo 5

En primer lugar, se resalta la cantidad total de incidentes registrados del Grupo 5, proporcionando un desglose de su evolución de la competencia intercultural a lo largo de las distintas fases de la implementación.

Figura 67

Evolución de la competencia intercultural del Grupo 5



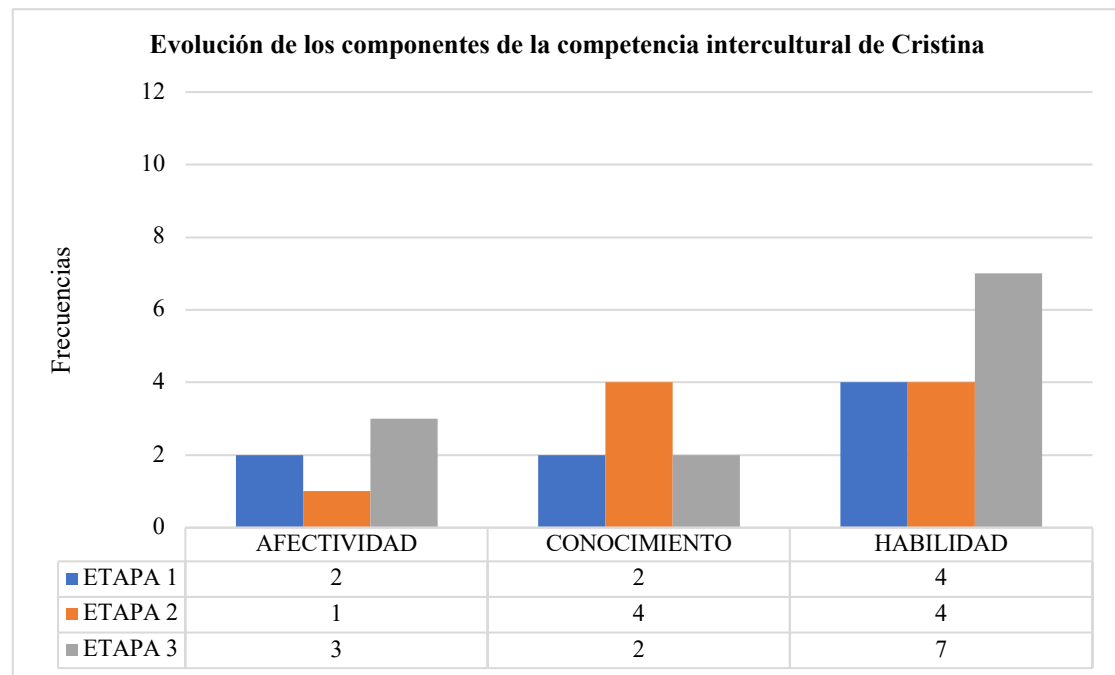
Fuente: Elaboración propia.

Se observa un avance general en la competencia intercultural de todas las alumnas del Grupo 5 a lo largo de las tres etapas, con un patrón de crecimiento similar. En la etapa inicial, las tres estudiantes mostraron un nivel homogéneo de competencia intercultural. Sin embargo, en la segunda etapa, Lis y Susi no experimentaron cambios, mientras que Cristina experimentó un aumento muy leve. Después de este período de adaptación, todas las tres lograron un progreso notable en la etapa final.

Posteriormente, se detallan las frecuencias de los componentes de la competencia intercultural de cada alumna del Grupo 5 en cada etapa del programa educativo, ilustrando su progresión en diferentes aspectos de la competencia intercultural.

Figura 68

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Cristina



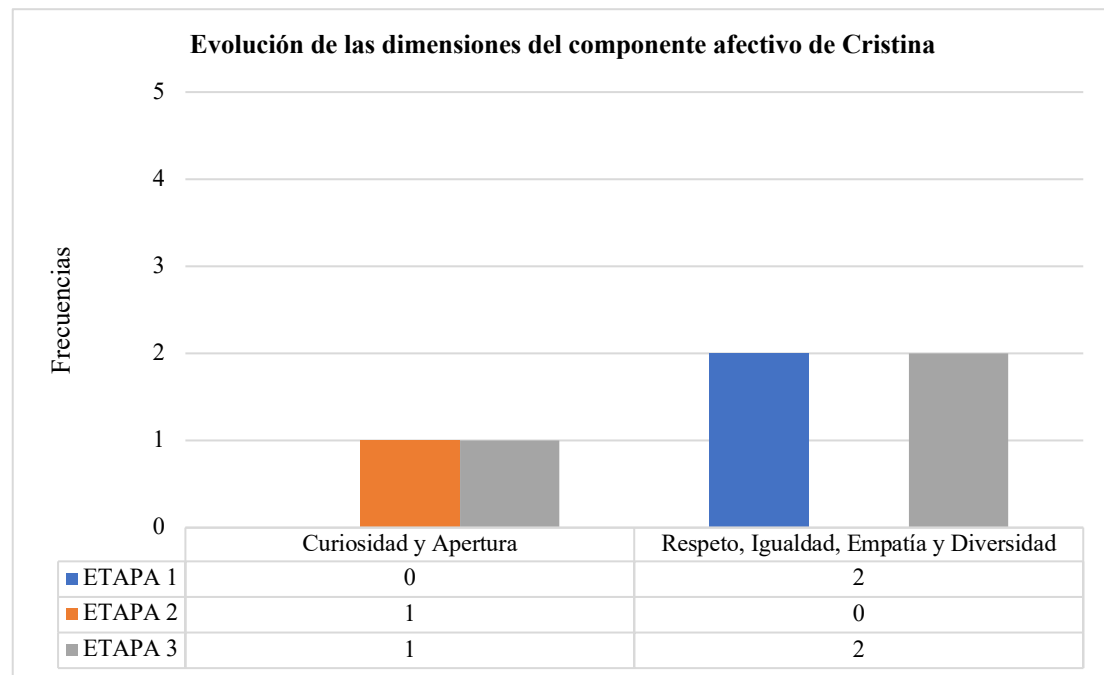
Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que el desarrollo más notable de Cristina en su competencia intercultural se observa en el componente de Habilidad, el cual empezó con un nivel moderado y se mantuvo constante en la segunda etapa, antes de experimentar una mejora significativa en la etapa final, casi duplicando su desempeño anterior. En cuanto a su Afectividad, a pesar de experimentar una disminución leve en la segunda etapa, no solo logró recuperarse, sino que también superó ligeramente su nivel inicial en la etapa final. Sin embargo, su Conocimiento mostró ser más fluctuante. Después de un crecimiento en la segunda etapa, sufrió una caída en la última, regresando a su nivel de partida.

A continuación, se ilustran las frecuencias correspondientes a cada dimensión de los componentes afectivo, cognitivo y comportamental en la competencia intercultural de Cristina, a lo largo de tres etapas evaluativas. Además, se adjuntan ejemplos de frases tomadas de las discusiones en las que participó para proporcionar un contexto más claro de estos datos.

Figura 69

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Cristina



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la Figura 69, Cristina ha logrado un progreso limitado en la dimensión de curiosidad y apertura en la segunda etapa, manteniendo este nivel hasta la fase final. Por otra parte, a pesar de haber comenzado con una buena base en términos de respeto, igualdad, empatía y diversidad, esta dimensión experimentó un retroceso en la segunda etapa, aunque logró recuperarse hasta alcanzar nuevamente el nivel inicial en la última etapa.

Frases de ejemplo indicativas

Curiosidad y Apertura

Etapas 2

« [En España, ¿también lo (el trébol de cuatro hojas puede traer buena suerte) creen?]]»

Etapas 3

« [¿No es ese el estilo del catolicismo?]]»

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapa 1

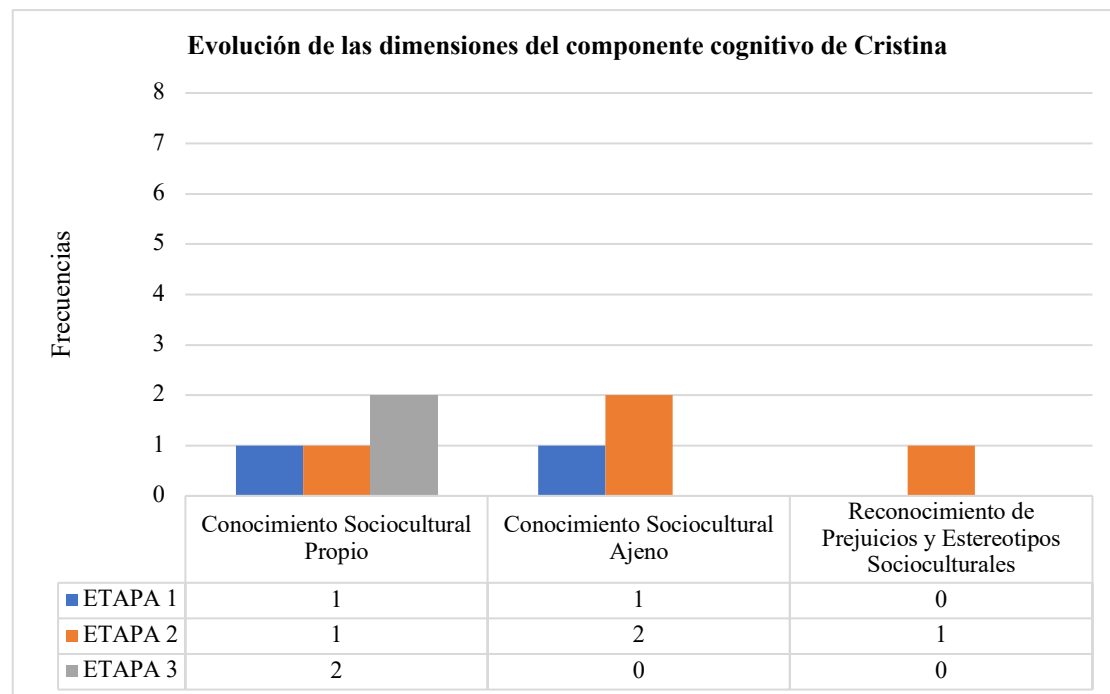
« ... el marido tiene que hacer la mitad de los quehaceres domésticos y la esposa otra mitad.»

Etapa 3

« Depende.»

Figura 70

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Cristina



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el conocimiento de la cultura propia de Cristina, después de un período de estancamiento, ha avanzado levemente, aunque siempre se ha mantenido en un nivel básico. En contraste, su conocimiento sociocultural ajeno ha mostrado fluctuaciones, con una mejora ligera en la segunda etapa que no se sostuvo en la tercera, donde experimentó una disminución moderada. En cuanto al reconocimiento de prejuicios y estereotipos socioculturales, Cristina logró un avance ligero en la segunda

etapa, pero sufrió un retroceso en la última fase, manteniéndose constantemente en un nivel bajo a lo largo de las tres etapas.

Frases de ejemplo indicativas

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapas

« No, pero no no no no no estoy des diciendo el futuro, estoy diciendo el pasado. Si si si antes si es un es una trabajador de la prostitución, ¿cómo cómo pondrán algo podrá ser después de la exhibición (participación) de de de de de la de la prostitución? Solo solo solo solo es capaz de hacerla y nada más.»

Etapas

« ¿En España (el trébol de cuatro hojas puede traer buena suerte)? Es en China, ¿sí?»

Etapas

« Y a mi juicio, en China, las ciudades grandes y pequeñas tienen gran diferencia.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapas

« Puedo entender que es una tradición en España...»

Etapas

« La la me parece que la respuesta es D (pasar por debajo de una escalera trae mala suerte).»

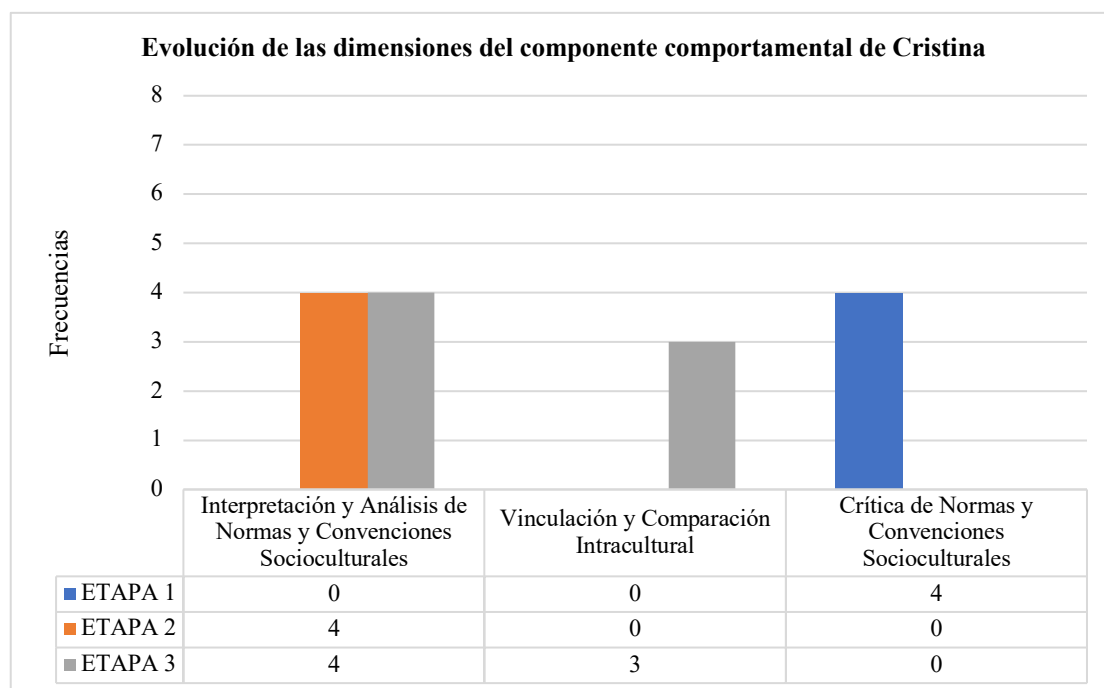
Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos Socioculturales

Etapas

« En las fábricas de seda, hay muchas mujeres, y en las fábricas de metal, sí, metal, en las fábricas de metal, hay muchos hombres que hacen este tipo de trabajo.»

Figura 71

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Cristina



Fuente: Elaboración propia.

Los datos señalan que Cristina ha demostrado una mejora significativa en su habilidad de interpretar normas y convenciones socioculturales en la segunda etapa, aunque no observaron avances adicionales en la tercera etapa. Por otro lado, después de mantenerse estancada en un nivel bajo, su capacidad comparativa de culturas experimentó un crecimiento considerable en la última fase. No obstante, se registró una pérdida de habilidades críticas, tras haber mostrado un nivel moderado la etapa inicial.

Frases de ejemplo indicativas

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 2

« La escalera tiene un una forma una forma de eso (utiliza sus manos para formar un triángulo), y y [el cristianismo... ¡ah! ¡No sé hablar nada!] Hay una forma triangular y en Cristiano en Cristiano esta forma significa muy muy mala.»

Etapas 3

« Limpiar la tumba... Comer algo que tienen frío... enfriado.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapa 3

« Sí (el día de Qingming.).»

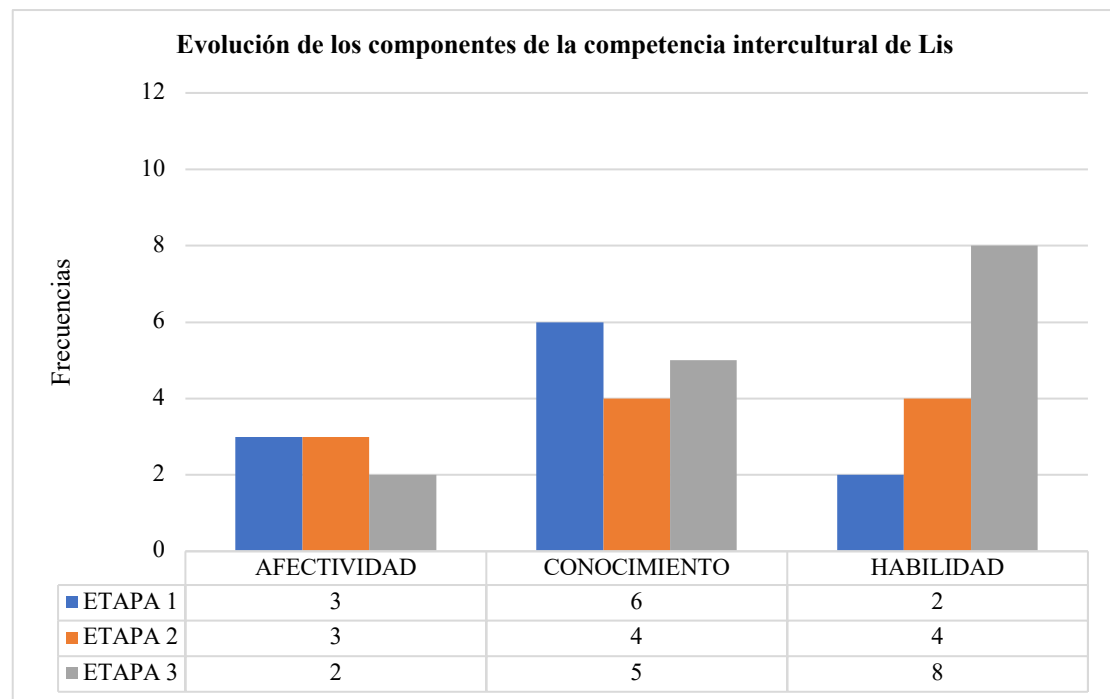
Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 1

« Me parece que la corrida de toros eso es maltrato... Ver a los animales morir luchando no debería ser un entretenimiento. Matar animales por comida es una necesidad básica, pero matar animales por diversión no lo es.»

Figura 72

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Lis



Fuente: Elaboración propia.

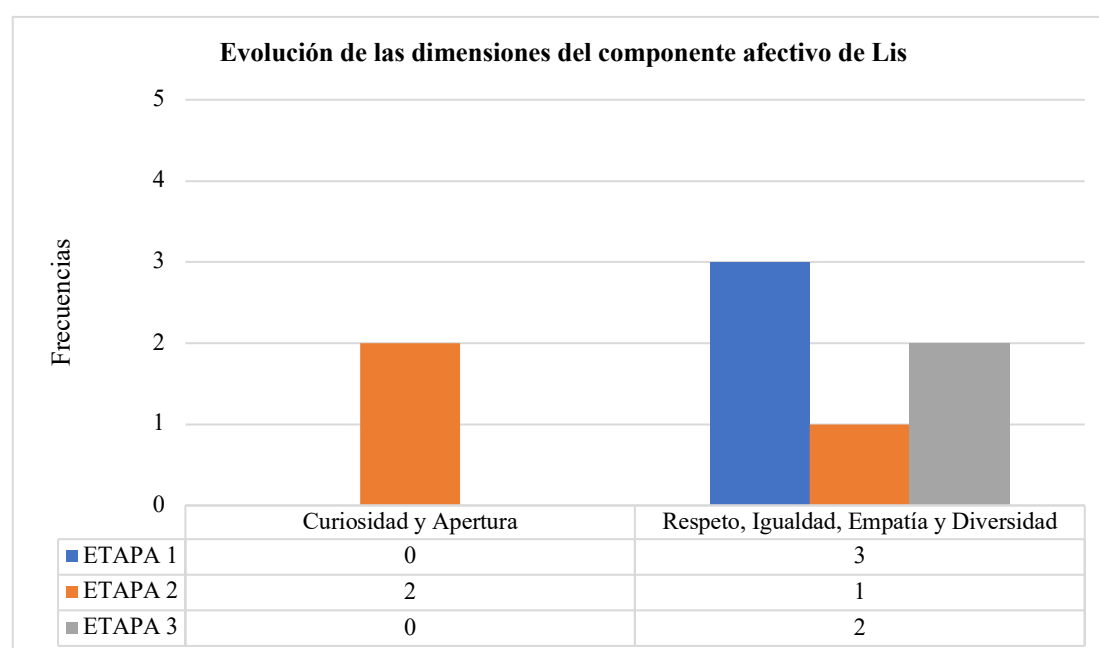
Al igual que su compañera Cristina, Lis ha logrado un avance notable en su competencia intercultural, beneficiándose principalmente del crecimiento sustancial en sus habilidades interculturales. Comenzó con un nivel bajo en la primera etapa y mostró mejoras progresivamente significativas en las etapas subsiguientes, culminando en un

pico hacia el final de la implementación. En cuanto a su Afectividad, aunque generalmente se mantuvo estable, sufrió un retroceso ligero en la última etapa. Por otro lado, su Conocimiento empezó con un nivel intermedio, descendió en la segunda etapa, pero se recuperó hacia el final, aproximándose a su nivel inicial.

En el siguiente apartado se detallan las frecuencias asociadas a cada dimensión de los componentes afectivo, cognitivo y comportamental de la competencia intercultural de Lis, distribuidas a lo largo de tres etapas evaluativas. Para complementar esta información, se incluyen ejemplos de frases extraídas de las discusiones en las que intervino.

Figura 73

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Lis



Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 73, el desarrollo del componente afectivo de Lis ha experimentado fluctuaciones a lo largo del tiempo. Su curiosidad y apertura mostraron una mejora en la segunda etapa, sin embargo, este avance no fue sostenible y decreció en la última fase hacia su nivel inicial, regresando a su nivel inicial. Por otro lado, sus valores de respeto, igualdad, empatía y diversidad comenzaron en un nivel elevado,

pero sufrieron una caída considerable en la segunda etapa. Sin embargo, hubo una recuperación parcial de este aspecto en la última etapa.

Curiosidad y Apertura

Etapa 2

« ¿Sí? ¿Por qué? »

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapa 1

« ... el marido tiene que hacer la mitad de los quehaceres domésticos y la esposa de la mitad. »

Etapa 2

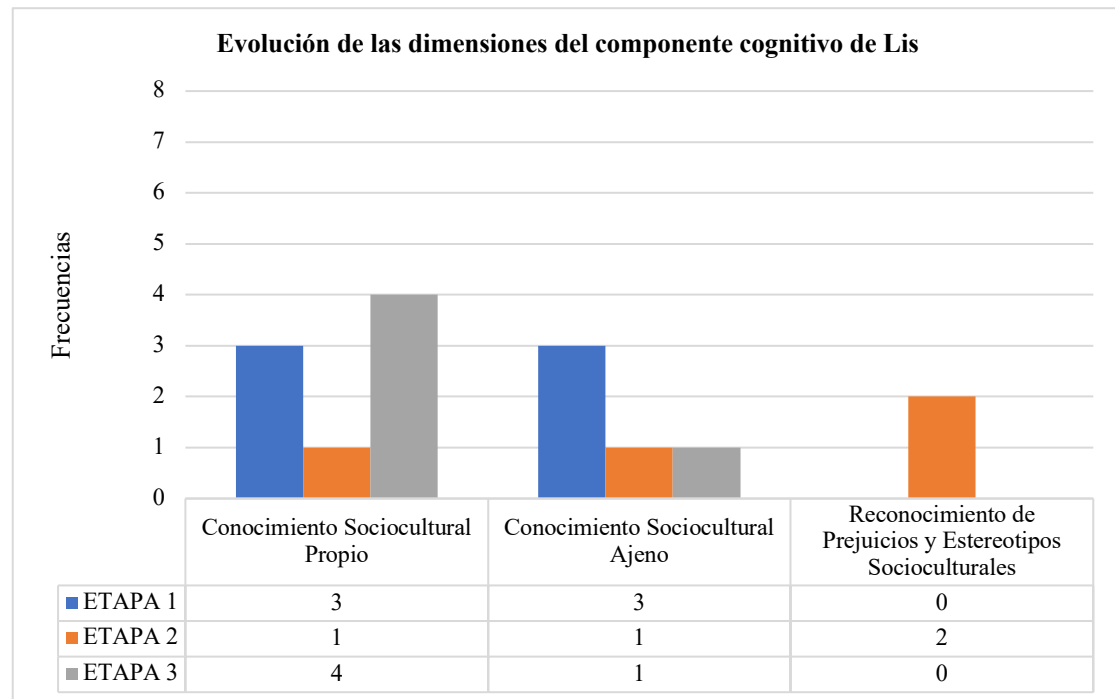
« ... la mujer también tiene el derecho de de buscar al libertad y se dedica al al trabajo que prefería es una opción de ella... Puede hacer lo que quiere, es una libertad. »

Etapa 3

« Depende, depende. »

Figura 74

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Lis



Fuente: Elaboración propia.

Se observa que Lis inició con un nivel moderado tanto en el conocimiento sociocultural propio como en el ajeno. Sin embargo, ambas dimensiones experimentaron un declive considerable en la etapa intermedia. Luego, su conocimiento de la cultura propia logró recuperarse y superar levemente su nivel inicial, mientras que su conocimiento de culturas ajenas permaneció en el nivel reducido. Respecto a su comprensión de prejuicios y estereotipos, la alumna mostró un progreso en la etapa intermedia, pero experimentó un retroceso, regresando a su nivel inicial en la etapa final.

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapa 1

« ¡No! ¡No puede ser! En la sociedad, solo puede vivir se puede trabajar como, por ejemplo, la asistente asistente, pero no se puede vender su cuerpo.»

Etapa 2

« Antes de antes de los exámenes muy importantes, los padres y los hijos ir a la iglesia... Templo, sí, para adonar los dios.»

Etapas 3

« A mi juicio, en China, la mayoría de las personas mayores viven con sus hijos. Parece que es una tradición los hijos necesitan cuidar a sus padres.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapas 1

« La las corridas de toros es una tradición. Es tiene una historia muy larga y su existencia tiene su razón. Las las corridas de toros han ha convertido en una fiesta español español y muestra las espíritus, la pasión y las espíritu valores de de de las de los españoles, y ya se ha convertido en un símbolo de la cultura de de España.»

Etapas 2

« Trébol de cuatro hojas pueden traer buena suerte. ¿No? »

Etapas 3

« [Muy Puro.]»

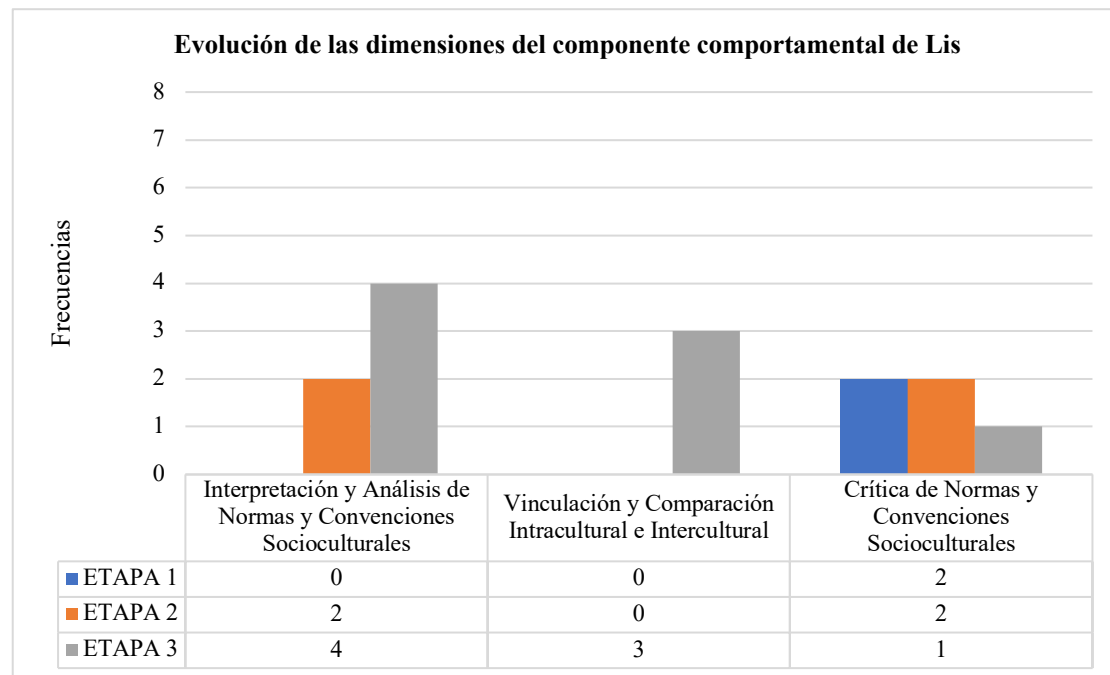
Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos Socioculturales

Etapas 2

« Sus familiares no no permiten a ella (Lydia en la película) dedicarse a a las corridas de toros.»

Figura 75

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Lis



Fuente: Elaboración propia.

Se observa un crecimiento constante y notable de la habilidad de interpretar normas y convenciones socioculturales a lo largo del programa, alcanzando su pico en la etapa final. Al mismo tiempo, su habilidad de vincular y comparar culturas mejoró considerablemente en la tercera etapa, partiendo de un inicio muy bajo y sin desarrollo en las primeras dos etapas. Por otro lado, su capacidad crítica no registró cambios obvios y permaneció constantemente en un nivel básico.

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 2

« ... las víctimas suelen tomar muy en cuenta lo que juzga la sociedad e incluso su amigo, su su sus sus familiares y la la la los desconocidos.»

Etapa 3

« Traer algunas frutas, flores, alguna comida a los muertos.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapa 3

« Sí (el día de Qingming.).»

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 1

« Las mujeres ya han soportado muchas desigualdad en la sociedad. Como tanto los hombres como las mujeres podemos crear valores a la sociedad, no hay nada diferencias entre nosotros.»

Etapa 2

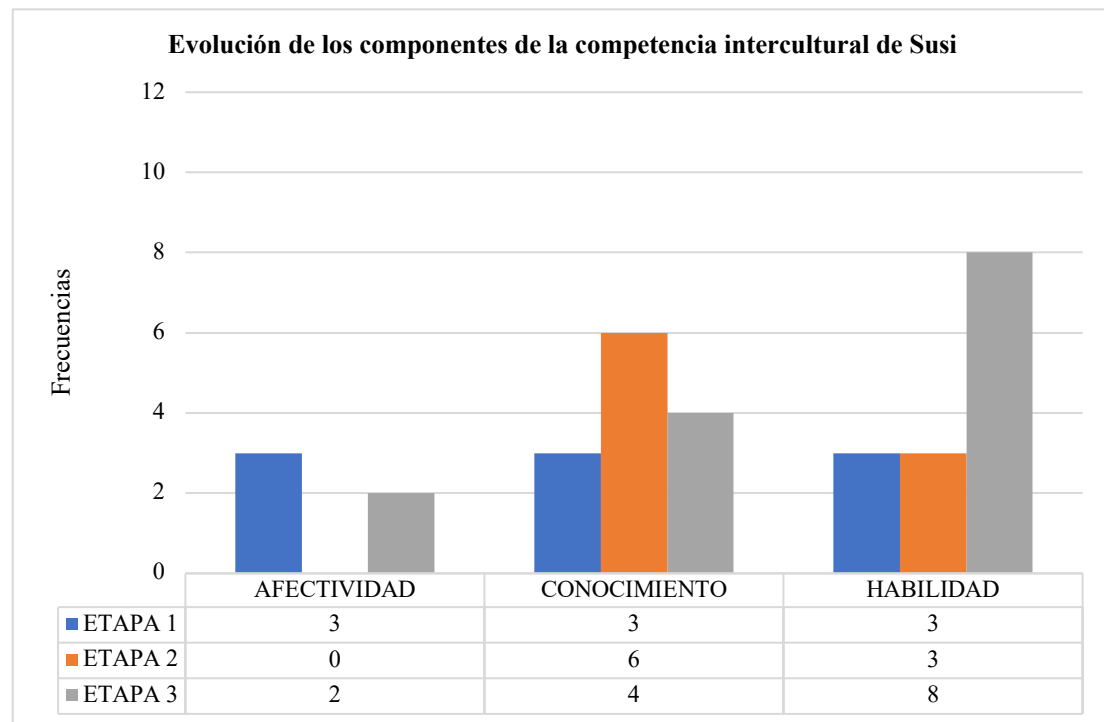
« Cada día nos cada día decimos que necesitamos la libertad. Es una cosa apareciada (apreciada) porque la mujer también tiene el derecho de de buscar al libertad y se dedica al al trabajo que prefería es una opción de ella.»

Etapa 3

« En tercer lugar, la sociedad puede ofrecer bienestar bien bienestar, pero el cuidado es algo más privado, más cercano de la vida. Como familiares, podemos cuidar a los ancianos en en la comida, en la en el limpio, pero la sociedad solo puede ofrecer el dinero.»

Figura 76

Evolución de los componentes de la competencia intercultural de Susi



Fuente: Elaboración propia.

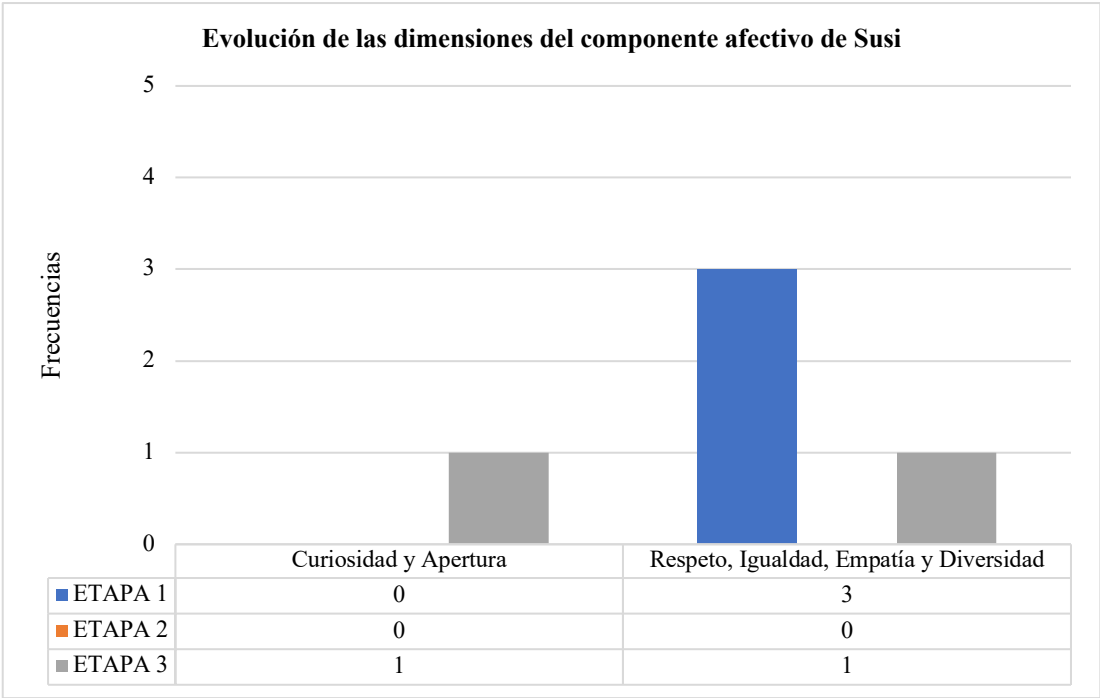
De la misma forma que sus compañeras, la progresión notable en su competencia intercultural también se atribuye principalmente a un incremento considerable en sus habilidades interculturales. Los tres componentes de su competencia intercultural iniciaron al mismo nivel básico, pero evolucionaron de manera diferente. Su Afectividad experimentó una disminución en la segunda etapa pero logró recuperarse, casi alcanzando su nivel inicial. En cuanto al Conocimiento, después de una mejora significativa en la segunda etapa, sufrió una caída, aunque todavía se mantuvo ligeramente por encima de su nivel inicial. Finalmente, su Habilidad, que se mantuvo estable en la segunda etapa, experimentó un aumento significativo en la última.

Se presenta a continuación un desglose de las frecuencias por cada dimensión de los componentes afectivo, cognitivo y comportamental en la competencia intercultural de Susi durante tres etapas evaluativas. Asimismo, se incluyen frases

extraídas de las discusiones en las que Susi participó para clarificar el contexto de estos datos.

Figura 77

Evolución de las dimensiones del componente afectivo de Susi



Fuente: Elaboración propia.

Conforme a la Figura 77, Susi ha registrado una mejora limitada en el aspecto de curiosidad y apertura en la última fase. No obstante, a pesar de esta progresión, su nivel de esta dimensión ha sido bajo durante el programa. Por otro lado, Susi comenzó con una base sólida en términos de respeto, igualdad, empatía y diversidad. Sin embargo, esta dimensión no se ha mantenido a lo largo de las etapas. Experimentó una caída considerable en la segunda etapa y, aunque hubo una recuperación leve en la etapa posterior, no logró retornar su nivel inicial.

Curiosidad y Apertura

Etapas

« ¿Tienen frío?»

Respeto, Igualdad, Empatía y Diversidad

Etapa 1

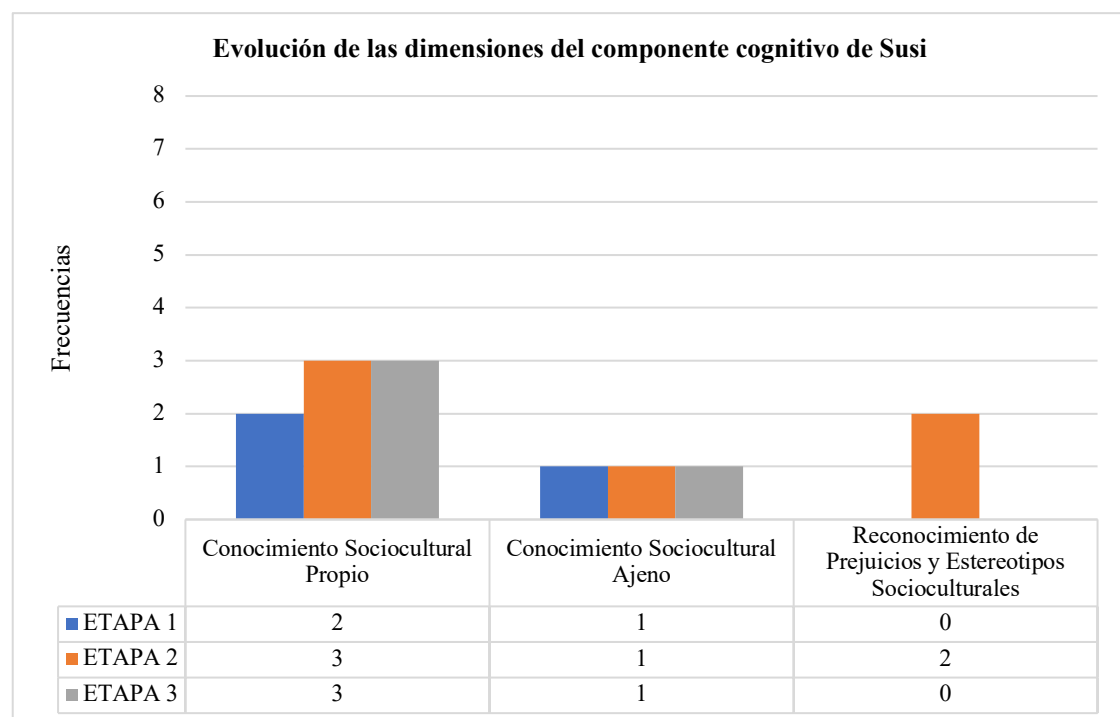
« ... la mujer y el hombre tienen que hacer la mitad de quehaceres domésticos... una familia (audio perdido) autoestima y responsabilidad.»

Etapa 3

« Depende, depende.»

Figura 78

Evolución de las dimensiones del componente cognitivo de Susi



Fuente: Elaboración propia.

Los datos reflejan que Susi experimentó un crecimiento ligero en la dimensión de conocimiento sociocultural propio en la segunda etapa, logrando mantener este nivel en la tercera etapa. Sin embargo, su conocimiento sociocultural ajeno no ha mostrado progreso, manteniéndose constantemente en un nivel bajo a lo largo del plan de enseñanza. Por otra parte, aunque la alumna mostró una mejora considerable en el reconocimiento de prejuicios y estereotipos en la etapa intermediaria, este avance decayó, regresando a su nivel inicial en la etapa final.

Conocimiento Sociocultural Propio

Etapa 1

« ... en muchas familias chinas, la la mujer tiene tiene que ocuparse en cuidar a a los tres, a los padres de los dos y otra entre muchas otras cosas. Pero el hombre el hombre solo solo solo se encanta de ganar dinero.»

Etapa 2

« Mi padre, antes de del Examen para entrar en la Universidad, mi padre mi padre subió miles de escaleras para para ver para visitar a un templo...»

Etapa 3

« ... en China, la mayoría de los ancianos pasan el resto de su vida solo.»

Conocimiento Sociocultural Ajeno

Etapa 1

« ... las corridas de de toros son son son símbolos de España...»

Etapa 2

« ¿Cuál es el número (que trae mala suerte)? ¿13? ¡13! »

Etapa 3

« Creo que la casa de Paula tiene el estilo de construcción católica... [Como el paraíso.]»

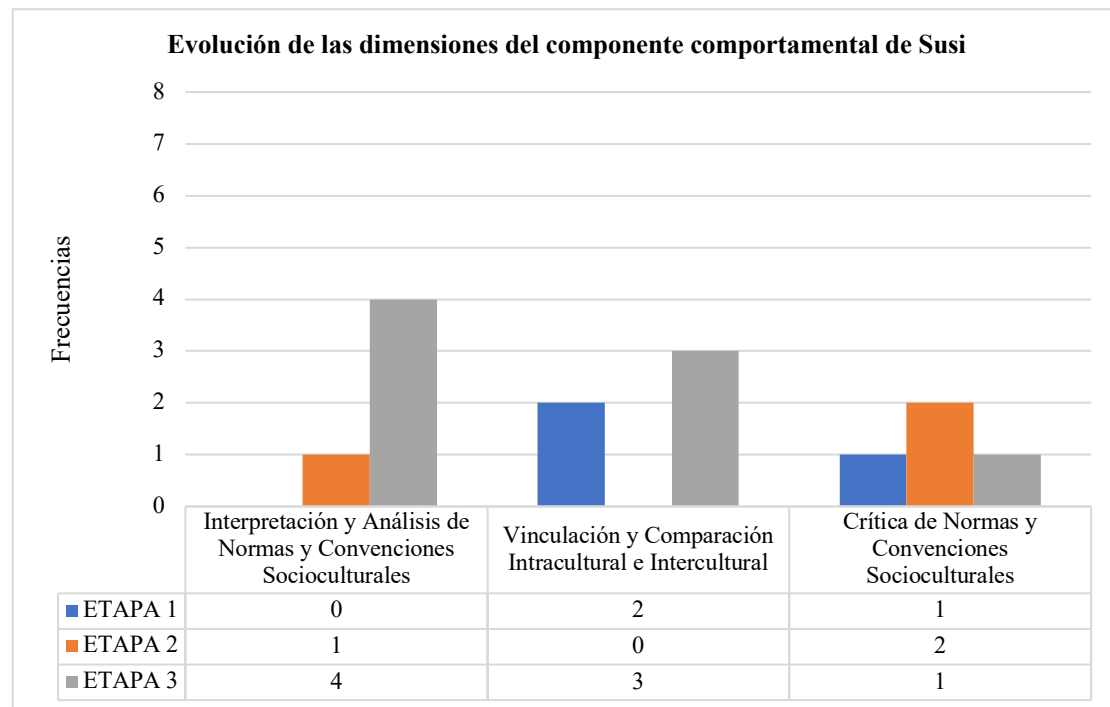
Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos Socioculturales

Etapa 2

« (Los estereotipos hacia los hombres incluyen) Ganar dinero, no cuidarse de niños, no se encargan de las tareas domésticas.»

Figura 79

Evolución de las dimensiones del componente comportamental de Susi



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 79, se observa que Susi ha experimentado un considerable avance en su capacidad de interpretar y analizar normas y convenciones socioculturales en la última etapa, después de un avance leve en la fase intermediaria. En contraste, su habilidad de vincular y comparar culturas ha progresado de manera más leve y ha mostrado variabilidad: comenzó con un nivel moderado, sufrió una caída considerable, pero luego logró recuperarse, superando ligeramente su nivel inicial. Además, su habilidad crítica ha presentado fluctuaciones menores y, aunque ha habido cambios, se ha mantenido generalmente en un nivel básico.

Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapa 2

« En mi opinión, el impedir en torrer para las mujeres es la es una protección de la mujer, porque efectivamente, las mujeres no son tan fuertes como los hombres. Y cuando se dedican o se hace entrega al torrer, hace hace hace sí hará hará hará hará

muchos daños a sí mismas y y incluso causa causará una muerte como la protagonista de la película.»

Etapas 3

« Como por ejemplo en en el tráfico, en en la comida. En grandes ciudades, la gente tiene tiene buenas condiciones de pedir comida en Meituan o Eleme. Y y el tráfico ah allí es muy práctico, como por ejemplo, en Dalian hay muchas rutas de [metros] y [trenes ligeros] y [aeropuertos] y etc.»

Vinculación y Comparación Intracultural e Intercultural

Etapas 1

« ... como por ejemplo, en la antigua China hay hay una tradición, una un hombre puede pude casar con muchas mujeres, pero en en la en la actualidad, no.»

Etapas 3

« Qingming, el día de Qingming.»

Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales

Etapas 1

« Es posible que la mujer gana menos dinero que el hombre, creo que se ocupa es mucho más que el hombre... tiene que ocuparse del el trabajo doméstico muy muy pesado.»

Etapas 2

« Y en todo caso, torear es una profesión muy peligrosa, muy difícil para las mujeres, pero en realidad es también muy peligrosa para para todo el mundo, para el tanto las mujeres como los hombres.»

Etapas 3

« Creo que el cuidado de los ancianos es un asunto nacional, porque como en China, la mayoría de los ancianos pasan el resto de su vida solo. Sus hijos, no, sus hijos tienen que ganarse el pan, ganarse la vida.»

6.3. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LAS VALORACIONES Y OBSERVACIONES DEL ALUMNADO

En este capítulo, se presentarán las valoraciones y observaciones realizadas por cada grupo después de cada sesión. En cuanto a las valoraciones, los estudiantes han evaluado diversos aspectos, asignando puntuaciones de 1 a 5 a las películas, los contenidos de las sesiones y la vinculación entre el contenido de la sesión y la película correspondiente. Por otro lado, las observaciones ofrecen una plataforma libre donde los estudiantes pueden expresar sus opiniones sobre los argumentos de las películas, compartir sus experiencias durante las sesiones y sugerir posibles mejoras. Estos resultados permiten no solo evaluar la efectividad del material y la metodología utilizada, sino también recoger perspectivas valiosas de los estudiantes que contribuyen a la optimización continua del proceso educativo.

6.3.1. Las valoraciones y observaciones sobre la sesión 1

Grupo 1

Tabla 153

Las valoraciones y observaciones del Grupo 1 sobre la sesión 1

Valoración					
La película <i>¿Qué he hecho yo para merecer esto!!</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					
El estilo de esta película es muy típico de las de Pedro Almodóvar, quien presta mucha atención a las personas marginadas y a los problemas socioculturales. La sesión contiene muchas actividades creativas e interesantes. Con sus diversas tareas, practicamos el uso de palabras y expresiones nuevas, así como reflexionamos sobre algunos fenómenos socioculturales a base de la historia de la película. Para nuestro grupo, esta sesión es sorprendentemente buena. Hemos aprendido mucho y disfrutamos del proceso de aprendizaje. En cuanto a los consejos, esperamos que haya menos tareas sobre el léxico					

y más actividades interactivos. Por ejemplo, también sería estupendo añadir algunos minijuegos. En conclusión, gozamos y nos beneficiamos mucho de esta sesión, y esperamos con ansiedad las futuras sesiones.

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 2

Tabla 154

Las valoraciones y observaciones del Grupo 2 sobre la sesión 1

Valoración					
La película <i>¿Qué he hecho yo para merecer esto!!</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					
A lo largo de la película, los personajes están intrincadamente relacionados, aparentemente de paso pero inextricablemente unidos. En pocas escenas se exponen los conflictos, y toda la película tiene un ritmo ajustado, provocando reflexiones sobre la igualdad de género, los valores familiares y las actitudes ante la vida. Sin embargo, sería mejor si la sesión contiene más actividades interactivas sobre los argumentos de la película y los temas socioculturales que las discusiones sobre las palabras y las expresiones coloquiales.					

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 3

Tabla 155

Las valoraciones y observaciones del Grupo 3 sobre la sesión 1

Valoración					
La película <i>¿Qué he hecho yo para merecer esto!!</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					

Creemos que la sesión sobre esta película vale mucho, porque menciona algunos temas realísticos: la igualdad, las relaciones entre los miembros de una familia, los crímenes causados por problemas domésticos, etc. Están relacionados con nuestra vida y la sociedad.

Como es la primera vez que nos reunimos a discutir de esta manera, han ocurrido algunos problemas y el tiempo de preparación es corto. Pero nos gusta esta sesión y nos interesa la nueva manera de aprendizaje, y en realidad practicamos mucho las destrezas orales y el pensamiento crítico.

Es una película sobre la vida de una mujer triste. Sufrió mucho de su familia, su trabajo y toda la sociedad. Nos sorpresan muchos elementos que se usa en la película. Por ejemplo, algo severo como la vida de prostitutas, droga y los pobres, también hay algo salido de la realidad como una capacidad espacial de una niña. Todo eso nos da impresión profunda. Como una mujer, una madre y una esposa, Gloria hace todo lo posible para su familia. Cuando todo el mundo se va, no tiene presión de la vida ni la gana de vivir. Es lo más pobre para ella.

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 4

Tabla 156

Las valoraciones y observaciones del Grupo 4 sobre la sesión 1

Valoración					
La película <i>¿Qué he hecho yo para merecer esto!!</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					
Tenemos las siguientes recomendaciones: 1. Elija las preguntas correspondientes para responder según el nivel de español de cada estudiante. 2. Añada discusiones sobre ciertas tramas de la película. Los ojos de una niña pueden mover objetos y la presencia de un lagarto es algo confuso. Además, nos gusta mucho aprender algunas palabras de argot mediante las películas, es muy interesante. ¡Esperamos más películas y más sesiones!					

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 5

Tabla 157

Las valoraciones y observaciones del Grupo 5 sobre la sesión 1

Valoración					
La película <i>¿Qué he hecho yo para merecer esto!!</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					
En numerosas familias de distintos países, las mujeres toman mucho más responsabilidad que los hombres. No solo cuidan a los niños, sino que también necesitan ocuparse de todos los quehaceres domésticos. Incluso, tienen que ganar dinero para mantener la familia. En cambio, los hombres solo se encargan de ganar dinero. Así que las mujeres están de mucho estrés y pasan la vida sin dejar de hacer diferentes tareas. Como mujer, en primer lugar, deberíamos estudiar mucho de pequeña, pues así tendremos condiciones de obtener un buen trabajo y no nos dependeremos en los hombres. Por supuesto, es mejor para las mujeres elegir atentamente sus maridos. La película es muy interesante. Vemos la vida de otras mujeres en un país diferente, pero similar en todo el mundo. Nos gusta la drama de la película y el resultado de la película. Es la primera vez que estudiamos español como así. Nos encanta. Es muy difícil discutir en español sobre los temas, porque no tenemos muchas oportunidades de hablar así sobre estos temas. Encontramos que tenemos muchas cosas que no sabemos cómo decir en español, pero disfrutamos de esta actividad y esta manera de aprender.					

Fuente: Elaboración propia.

6.3.2. Las valoraciones y observaciones sobre la sesión 2

Grupo 1

Tabla 158

Las valoraciones y observaciones del Grupo 1 sobre la sesión 2

Valoración					
La película <i>Hable con ella</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					
1. La película nos ofrece una visión para conocer los pensamientos y las experiencias de las mujeres de aquel tiempo. 2. Los contenidos de la sesión son muy innovadores y creativos, que nos ayudan a entender mejor el tema discutido en la película. 3. El tema de los estereotipos sexuales y el choque entre los dos sexos nos inspira a pensar de nuevo sobre los conflictos sexuales existentes en la sociedad moderna y ofrece nuevos horizontes y oportunidades para las relaciones futuras entre ambos sexos.					

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 2

Tabla 159

Las valoraciones y observaciones del Grupo 2 sobre la sesión 2.

Valoración					
La película <i>Hable con ella</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					

El contenido de la sesión nos facilita a estudiar expresiones coloquiales y nos hacen enfocar en los temas socioculturales más destacadas de la película. De eso nos parece muy útil y beneficioso la sesión. Esperamos que agregue una discusión que nos permita profundizar en el tema principal de la película, como por qué se llama *Hable con ella* y qué quiere decir el título. Así que podemos conocer más de esta obra maestra.

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 3

Tabla 160

Las valoraciones y observaciones del Grupo 3 sobre la sesión 2

Valoración					
La película <i>Hable con ella</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					
Nos gusta mucho la película y la sesión porque no solo tiene las historias buenas, sino también refiere las ideas tradicionales de la sociedad española. Los personajes de la película buscaban el amor y incluso metió el crimen. Podemos reflexionar mucho de esta película. La sesión incluye temas ámbitos y profundos como las opiniones de las corridas de toro y el estereotipo de género. También nos ayuda a conocer palabras nuevas y frases típicas que aparecen en la película. Pero todavía se pierde algo con la forma en línea porque siempre es mejor comunicarse cara a cara. <i>Hable con ella</i> es una película sobre la relación entre parejas, incluyendo el amor entre pareja, la amistad, y un tipo de amor fuerte que solo desde una persona. El amor le significa mucho a Benigno. Pero la persona que ama no sé su existencia al final. Marco sabe la realidad de su novia Lidia después del accidente. Sólo él puede entender y ayudar a Benigno. Creemos que no nos gusta el amor de Benigno, porque es más fuerte y destruye su vida. Nos preferimos el amor claro y puede mejorar la vida de ambos. El final de la película nos deja una esperanza sobre la historia de Alicia y Marco. Esperamos que sea mejor que todo lo ha pasado. Hemos visto esta película antes, pero no tuvimos oportunidad de discutir sobre esta, que no solo puede ayudarnos comprender mejor la película, sino también practicar nuestra habilidad oral.					

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 4

Tabla 161

Las valoraciones y observaciones del Grupo 4 sobre la sesión 2

Valoración					
La película <i>Hable con ella</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					
1. Entendemos que la profesora quiere dar más tiempo de la clase a las discusiones para mejorar nuestra competencia oral, pero nos parece necesario dar explicaciones de más palabras difíciles de la película en PPT para entender mejor la película y aprender nuevas palabras. 2. Nos gustan los temas de la película, pero es difícil expresar todas nuestras opiniones en español. Pero las sesiones son muy útiles para practicar nuestro español, y necesitamos más sesiones así.					

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 5

Tabla 162

Las valoraciones y observaciones del Grupo 5 sobre la sesión 2

Valoración					
La película <i>Hable con ella</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					
Para nosotros, es un cuento asqueroso. Es que nos impresiona una escena que un hombre pequeño entró en una mujer de tamaño normal por su órgano genital. Fue tan oscura y ridícula. Nos da vergüenza de lo hecho por Benigno, no es amor, es el deseo de ocupación. Asimismo, Marco es un pobre, siempre se le perdió el amor.					

Nos parece que Marco es un pobre, a pesar de que se entrega a cada relación de amor, sus queridos se le alejaron una tras otra, por distintos motivos. Incluso, finalmente, se le perdió su amigo, Benigno.

Lidia es una mujer valiente, aunque la gente siempre presta más atención a su vida privada y su amor que su profesión. Esto siempre pasa encima de las mujeres de todo el mundo. Las mujeres también tenemos nuestros trabajos, también podemos ser sobresalientes en nuestras profesiones. Nos da pena su resultado.

Fuente: Elaboración propia.

6.3.3. Las valoraciones y observaciones sobre la sesión 3

Grupo 1

Tabla 163

Las valoraciones y observaciones del Grupo 1 sobre la sesión 3

Valoración					
La película <i>Volver</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					
Nos parece interesante el minijuego antes de las discusiones, que nos ha animado mucho. Sería atractivo añadir más minijuegos en futuras sesiones. En esta sesión, discutimos sobre más temas socioculturales presentados en la película, lo cual nos ha ofrecido una excelente oportunidad para conocer diferentes culturas y reflexionar sobre las nuestras. Además, nos impresionó mucho el sketch chino con subtítulos en español durante el descanso, que aborda también el tema de la muerte desde una perspectiva distinta a la de la película. Esto nos ha permitido ver la diversidad cultural sobre el mismo tema, lo cual es muy interesante. De hecho, nos parece que este tipo de sesiones se pueden organizar regularmente en nuestro currículo, como cada semana o cada dos semanas. Son muy útiles para conocer un mundo nuevo y practicar nuestra expresión oral. Esto es lo que faltamos actualmente.					

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 2

Tabla 164

Las valoraciones y observaciones del Grupo 2 sobre la sesión 3

Valoración					
La película <i>Volver</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					
1. En esta película se observa la amistad y la confianza entre las mujeres, lo que cambia la lógica tradicional de otras películas, en las que siempre los hombres son capaces de dominar el destino de las mujeres, además, entre las mujeres existen muchos conflictos. El contenido de <i>Volver</i> nos demuestra la comprensión y el amor de 3 generaciones, que es maravilloso. 2. El proceso general de la reunión es completo. 3. El juego es interesante, podemos aprender mucho. Es una pena que solo haya un juego. 4. No obstáculo, la sesión necesita tiempo un poco largo. 5. Si todavía hay una posibilidad, tal vez los foros futuros se puedan arreglar al mismo tiempo cada semana. 6. Los temas que discutimos tienen muchos valores, muy buenos.					

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 3

Tabla 165

Las valoraciones y observaciones del Grupo 3 sobre la sesión 3

Valoración					
La película <i>Volver</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5

Observaciones
La película es una de las más conocidas y aceptables de Almodóvar. Se fija en las relaciones familiares y el tema feminista, típica de las obras de este famoso director. Según él cuenta, la película hace que todos vuelvan al pueblo manchego, a una sociedad de las clases bajas, al interior de las mujeres que sufren mucho y se ayuda mutuamente. A diferencia de antes, la sesión 3 cuenta con más temas profundos, aspectos finos del power point, y ejercicios útiles para el aprendizaje del español. Es una película sobre el amor entre la madre e hija. Irene, la madre de Raimunda y Soledad, vuelve al mundo después de casi 4 años. No sólo vuelve la persona, también con el amor de la familia y la esperanza de la vida. En nuestras opiniones, aunque hay memorias malas del pasado, por el cuidado y el amor, la familia puede volver nuevamente. Tienen capacidad de superar todo tipo de dificultades por la ayuda y el apoyo de nuestra familia. Esto pasa lo mismo en China. Esta sesión es más interesante que las anteriores por añadiendo el juego. Nos preferimos la manera de marcar la hora de las palabras especiales en la película. Creo que me ayuda mucho para aprender mejor.

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 4

Tabla 166

Las valoraciones y observaciones del Grupo 4 sobre la sesión 3

Valoración					
La película <i>Volver</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					
1. Para algunas tareas, es mejor hablar con la compañía constante de la profesora para corregir el uso de español o guiar la discusión mejor. Entendemos que esto también se debe al aprendizaje online de esta actividad debido a la Covid. Pero nos parece que luego podemos hacerlo cara a cara para estudiar mejor. 2. Creemos que también será interesante discutir sobre Irene, que no es fantasma.					

3. Nos parece muy bien que nos ha explicado por adelantado qué problemas debemos centrarse en la película. El acento, la decoración de las casas... Ver una película con problemas es mejor.

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 5

Tabla 167

Las valoraciones y observaciones del Grupo 5 sobre la sesión 3

Valoración					
La película <i>Volver</i>	1	2	3	4	5
El contenido de la sesión	1	2	3	4	5
Vinculación del contenido de la sesión con la película	1	2	3	4	5
Observaciones					
La película <i>Volver</i> es interesante y atractivo. A través de esta, vemos la vida de las mujeres pobres pero valientes. En esta sesión, la profesora añade un juego antes del comienzo, ¡que nos parece interesante! También hay un descanso y vemos un vídeo en chino pero con subtítulos español sobre el tema de la muerte. Sin embargo, será mejor si la profesora habla tanto en chino como en español, y a veces más en chino para que comprendamos mejor.					

Fuente: Elaboración propia.

7. DISCUSIONES

Este capítulo abordará discusiones profundas sobre los hallazgos presentados en el capítulo anterior. Comenzará con un debate detallado de los resultados cuantitativos obtenidos de los tests estandarizados simulacros del examen SIELE S5, para analizar el impacto del plan en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. A continuación, se discutirán los resultados cualitativos derivados de las discusiones en grupo y de las observaciones de los estudiantes, con el objetivo de examinar la evolución de la competencia intercultural a lo largo de la implementación del plan. Finalmente, se realizará un análisis integrado que explorará cómo la competencia comunicativa e intercultural se complementan y refuerzan mutuamente mediante dicho plan.

Estas discusiones exhaustivas no solo evidenciarán el impacto del plan de enseñanza implementado en ambas competencias, sino que también identificarán áreas de mejora y posibilidades para futuras investigaciones en la enseñanza de español como lengua extranjera, tanto en el contexto universitario chino como internacional.

7.1. DISCUSIONES DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LOS TESTS ESTANDARIZADOS

En este capítulo, se discutirán los resultados cuantitativos presentados previamente en el capítulo 6.1. Las discusiones incluirán tanto la competencia comunicativa general, como las habilidades escritas y orales, comenzando desde una perspectiva global, que abarca todos los estudiantes participantes, hasta las segmentaciones específicas por grupo y por nivel inicial de competencia comunicativa en español, para proporcionar tanto una visión completa del efecto del programa educativo en cada aspecto de las habilidades comunicativas de los estudiantes, como una exploración profunda de las variantes y los factores que potencialmente influyen en el rendimiento estudiantil.

7.1.1. Discusiones de los resultados cuantitativos basados en el enfoque global

Desde hace varias décadas, la competencia comunicativa ha emergido como un objetivo primordial en los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, superando la mera competencia lingüística. En Occidente, promovida por académicos como Hymes (1972), Bachman, (1990), Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), el Consejo de Europa (2002), entre otros, este enfoque ha evolucionado para priorizar la efectividad y adecuación en las comunicaciones por encima de la corrección lingüística.

Aunque investigadores chinos como Liu y Cen (1999) y Lu (2015) han confirmado la adopción de un método combinado en la enseñanza universitaria del español en China – que incluye el método de gramática-traducción, el método estructural, el método audio-lingual y el método basado en el enfoque comunicativo –, el análisis del plan de estudios vigente del departamento de español de la Universidad

de Jilin, de los exámenes pertinentes como EEE-4 y EEE-8, de los libros de texto *Español Moderno*, junto con las experiencias de la autora como estudiante en el mismo contexto sugiere que la integración de estos métodos no es equilibrada: la práctica docente dominada por profesores chinos continúa enfocándose en la gramática y la sistematización, mientras que los docentes, principalmente hispanohablantes, que intentan implementar un enfoque comunicativo se enfrentan a numerosos obstáculos. Profesores con experiencia docente con este grupo de estudiantes, como Sánchez Griñán (2008), Zhu (2010) y Galloso Camacho (2014), atribuyen estos desafíos a la resistencia al trabajo en grupo y la excesiva preocupación por los errores gramaticales en detrimento de la efectividad comunicativa de los estudiantes sinohablantes.

Sin embargo, se ha descubierto que estos obstáculos se deben más a la prioridad dada al aprendizaje de la gramática y la traducción en el aula. Esta prioridad ha sido destacada por Lu (2015, 2018/2019), una figura dirigente de la enseñanza universitaria de ELE en China, quien considera estas dos habilidades como fundamentales para los estudiantes universitarios sinohablantes de español durante sus cuatro años académicos.

Sin duda, esta priorización pedagógica consolida y perpetúa un desarrollo desequilibrado en los componentes de la competencia comunicativa, causando que los graduados presenten una debilidad en su competencia comunicativa, sobre todo en las habilidades escritas y orales. Este fenómeno ha sido objeto de críticas por parte del Ministerio de Educación de China en 2022, que ha reclamado una evolución hacia una enseñanza más práctica y comunicativa, preparando a los estudiantes para las crecientes comunicaciones internacionales. Esta exigencia impulsa a los profesores a explorar y validar métodos que aborden estas deficiencias, basándose en una comprensión profunda del contexto educativo chino y de las características comunes de los estudiantes sinohablantes.

En realidad, comparando los estudios de Lu (2007), Lu (2015), Crivillés Tortosa (2017) y Song (2019), se puede observar que, en las últimas décadas, la motivación de los estudiantes sinohablantes que deciden aprender español como su especialidad universitaria ha experimentado una notable transformación, desplazándose de una

motivación intrínseca a una extrínseca. Este cambio es significativo porque refleja una evolución en la percepción de esta carrera, desde ser un mero instrumento para encontrar un buen trabajo hasta convertirse en un puente para conocer el mundo hispanohablante y sus culturas. En este sentido, la enseñanza debe, indudablemente, evolucionar para alinearse más estrechamente con las motivaciones y necesidades actuales de los estudiantes y proporcionarles una experiencia educativa de calidad.

El presente estudio ha sido un intento exitoso en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes participantes, tanto en habilidades escritas como orales. Este éxito no solo confirma la efectividad del plan, sino que también demuestra la aceptación de los estudiantes hacia las actividades interactivas en grupo, contrastando con una actitud resistente a las tareas en grupo previamente mencionada por Sánchez Griñán (2008). Aunque algunos estudiantes pueden requerir un período de adaptación más largo frente a las discusiones grupales, como descubrió Couto Frías (2010) en su investigación, ya sea por una falta de autoconfianza o por una personalidad tranquila, su actitud y valoración hacia este plan de enseñanza son positivas.

En el pretest, se observó que las calificaciones medias de los alumnos en la prueba de Expresiones e Interacciones Escritas (EIE) fueron levemente superiores a las de la prueba de Expresiones e Interacciones Orales (EIO). Este fenómeno mostró que, inicialmente, los estudiantes poseían un nivel de competencia comunicativa escrita mayor que el oral, lo cual, hasta cierto grado, reflejaba un desequilibrio en la incorporación de las actividades escritas y orales en la enseñanza curricular.

Sin embargo, a pesar de un nivel promedio inicial más bajo en las habilidades orales, los resultados del postest indicaron que los avances en la prueba de EIO fueron ligeramente más notables que en la de EIE. Este avance ha confirmado que el plan de enseñanza es capaz de inducir mejoras significativas en la competencia comunicativa oral de los estudiantes en un corto período de tiempo.

En realidad, para garantizar la adaptabilidad del plan y considerar las opiniones inmediatas de los estudiantes, se realizaron modificaciones flexibles y oportunas a lo largo de su implementación. En la primera sesión, se había preparado una actividad

escrita para ser completada en grupo. No obstante, las observaciones participantes y las retroalimentaciones de los estudiantes indicaron que estos mostraron poco interés en las tareas escritas, prefiriendo las tareas orales dinámicas que les permitían practicar habilidades que percibían como más débiles. Este fenómeno refleja su conciencia de sus propias debilidades y su preferencia por un aprendizaje más autónomo, alejándose de las características previamente indicadas por Couto Frías (2010) y Azpiroz (2015) como la dependencia excesiva del profesor, así como la preferencia por la memorización mecánica y por la repetición de estructuras establecidas.

No obstante, a pesar de este autorreconocimiento claro, algunos estudiantes pueden no querer expresar directamente sus necesidades y recomendaciones en clase para mostrar su respeto por el trabajo de la profesora y no generar una disonancia en el aula, perfiles típicos de los estudiantes sinohablantes señalados por He (2008) y Sánchez (2009) anteriormente. Por ello, cuando se trabaja con los alumnos sinohablantes, es importante que el profesor realice observaciones en el aula y mantenga una comunicación efectiva con los estudiantes después de la clase, posiblemente de manera escrita, para conocer a tiempo sus pensamientos sobre las unidades de enseñanza y realizar las modificaciones didácticas necesarias.

Considerando las preferencias, la motivación y participación de los estudiantes, se ajustaron las sesiones posteriores, reemplazando las tareas escritas por orales. Sorprendentemente, a pesar de la reducción de las actividades escritas, las habilidades escritas de los estudiantes siguieron mostrando una mejora significativa, similar a la observada en las habilidades orales. Esto ha subrayado que ambas habilidades se desarrollan de manera complementaria. Al participar en las actividades orales, los estudiantes no solo mejoran su fluidez y confianza en expresarse en español, sino que también practican cómo estructurar sus pensamientos de manera más completa, organizada y coherente, habilidades cruciales tanto para la oralidad como para la escritura. Por lo tanto, en situaciones donde el tiempo de intervención sea limitado, es recomendable priorizar el diseño de actividades orales e interactivas, dado que no solo

son preferidas por los estudiantes, sino que también les permiten desarrollar ambas habilidades simultáneamente.

No obstante, entre el éxito general en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, también se observó un retroceso en un pequeño grupo de estudiantes: dos (13.3%) mostraron una disminución en competencia comunicativa general, tres (20%) en habilidades escritas y tres (20%) en habilidades orales. Este fenómeno puede atribuirse a varios factores internos y externos.

Internamente, como los estudiantes participantes tienen un nivel de español diferente, es indiscutible que aquellos con un nivel más bajo a menudo encuentran dificultades en la comprensión y realización de las tareas preparadas. Esto ha respaldado la teoría del Consejo de Europa (2002), Singh y Mathur (2010), Liu y Liu (2015) y Gebran (2019) de que la complejidad de los materiales didácticos puede haber sido desafiante para algunos alumnos, a quienes el profesor debe prestar más atención. Además, la modalidad virtual de la enseñanza debido a la pandemia agravó la dependencia tecnológica del plan de enseñanza en Microsoft Teams, que impidió a la investigadora estar presente simultáneamente en todas las aulas secundarias virtuales, provocando que los estudiantes no recibieran el soporte en tiempo real necesario para aclarar dudas y profundizar en los temas tratados durante las discusiones de grupo. Esto ha confirmado las preocupaciones de Crespo (2012) y Alonso (2015) sobre la dependencia tecnológica de la enseñanza basada en el enfoque comunicativo, ya que a veces puede provocar una disminución de la motivación del alumnado cuando se producen problemas técnicos.

Externamente, los factores incluyeron el estado emocional y de salud de los estudiantes. El posttest se llevó a cabo justamente después de los exámenes finales del primer semestre del año académico 2022-2023, los cuales fueron adelantados para anticipar las vacaciones de invierno y evitar la congestión durante el Año Nuevo Chino. Esta reprogramación coincidió con un aumento de contagios de Covid-19, justo después de que China eliminara la política de “tolerancia cero” contra la Covid-19. En consecuencia, algunos estudiantes experimentaron ansiedad, tanto por la posibilidad de

un bajo rendimiento en los exámenes finales debido a los síntomas de la Covid-19, como por sentirse rezagados académicamente debido a un semestre completo de clases virtuales.

Lamentablemente, debido a la pandemia, el plan de enseñanza solo se ha podido implementar de manera virtual, lo cual ha limitado su potencial para humanizar el aula, un aspecto clave de las actividades comunicativas según Littlewood (1981). Sin embargo, los resultados positivos obtenidos hasta ahora permiten anticipar que la ejecución de este plan en un entorno presencial podría intensificar los resultados. Una interacción más directa y personal entre los estudiantes y la profesora, junto con una intervención más oportuna y adaptada a las necesidades de cada alumno, probablemente fomentaría un desarrollo aún mayor en su competencia comunicativa.

En cuanto a las **habilidades escritas**, los estudiantes lograron un crecimiento significativamente mayor en la tarea más compleja de redactar un texto argumentativo que en la tarea más sencilla de escribir una carta cotidiana. De hecho, las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes en la tarea sencilla en ambos tests estaban cercanas a la máxima posible para esta tarea, lo cual ha demostrado no solo la competencia comunicativa preexistente de los estudiantes, quienes, con niveles entre B1 y C1, ya poseían una base sólida en las estructuras básicas del español, suficiente para completar con éxito la tarea más simple, sino también el escaso margen de mejora en esta tarea. Por otro lado, el notable avance observado en la tarea complicada se benefició principalmente de las actividades diseñadas específicamente para mejorar las habilidades de desarrollar argumentos complejos de manera detallada y cohesionada en el plan de enseñanza.

En segundo lugar, los alumnos experimentaron un avance significativo en su capacidad para cumplir con las tareas escritas. Según el Instituto Cervantes et al. (2020), esto significa que, tras la implementación del plan de enseñanza, mejoraron sustancialmente en la redacción de textos adecuados y detallados para diferentes situaciones. Este proceso está vinculado con el énfasis en el uso de mapas mentales durante actividades comunicativas complejas, que implicaban múltiples preguntas o

respuestas extensas, ya que en el pretest se observó que muchos estudiantes carecían de una visión holística y frecuentemente omitían pautas sin percatarse. Esta deficiencia podría atribuirse al enfoque excesivo en actividades estructuradas en torno a la gramática y la traducción, y a la insuficiente práctica con actividades multitareas en la clase. Al integrar los mapas mentales en las actividades, los estudiantes pudieron identificar y seguir las pautas comunicativas de manera más efectiva, facilitando la construcción de respuestas más coherentes y completas.

En tercer lugar, a pesar de que los estudiantes mostraron progreso en su habilidad para cohesionar diferentes partes del texto mediante distintos mecanismos de cohesión, este avance fue relativamente limitado. Durante las unidades de enseñanza, se enfatizó el uso de estos mecanismos, presentando ejemplos en tareas que requerían la articulación de diversas ideas. Sin embargo, dado que los estudiantes a menudo actúan como oyentes en el aula, como indica He (2008), es posible que cuenten con pocas oportunidades para expresarse de manera extendida y cohesionada. Aunque intentaron aplicar estos mecanismos en discusiones, el tiempo limitado del plan impidió la formación de un hábito en su uso. Frecuentemente, los estudiantes se centraron más en el contenido de sus argumentos que en la utilización natural de los recursos de cohesión. Por lo tanto, se considera que un aumento en el número de sesiones del plan de enseñanza podría facilitar una mayor internalización y aplicación efectiva y natural de los mecanismos de cohesión. Además, también es crucial incrementar la cantidad de clases interactivas en lugar de clases monográficas en el currículo. Esta medida está alineada con las necesidades y tendencias emergentes en la enseñanza del español como lengua extranjera en China, tal y como lo señala el Ministerio de Educación de China (2022).

En cuarto lugar, se observó un avance considerable en la competencia gramatical de los estudiantes, aunque las sesiones no se centraron intensamente en este aspecto. A pesar de que el Consejo de Europa (2002) la considera un componente imprescindible para los aprendientes de lenguas extranjeras, los estudiantes sinohablantes ya han dedicado muchas horas al aprendizaje de los contenidos

lingüísticos en sus clases convencionales, pero carecen de oportunidades para su aplicación práctica. Este progreso puede atribuirse a la identificación oportuna de los errores cometidos en las composiciones de los estudiantes en el pretest. Sin embargo, es importante destacar que estos errores no se limitaban únicamente a cuestiones gramaticales, si bien los estudiantes mostraron un interés particular por este aspecto, influenciados por su cultura académica, como indican Zhu (2010), Galloso Camacho (2014) y Lu (2015) anteriormente, que prioriza la corrección gramatical por encima de otros aspectos del lenguaje. Esto sugiere que las percepciones de los estudiantes sobre los aspectos importantes de su aprendizaje están fuertemente influenciadas por las prioridades académicas establecidas. Por lo tanto, la nueva orientación hacia un enfoque más comunicativo en la enseñanza de español en China, promovida por el Ministerio de Educación de China (2022), debería incluir un cambio hacia métodos de enseñanza más comunicativos e interactivos, así como una actualización de los materiales didácticos hacia recursos más auténticos y aplicables.

En quinto lugar, este programa no logró impactar positivamente en la habilidad de los estudiantes para utilizar con precisión palabras y expresiones en textos complejos. Una posible explicación es el hábito de los alumnos de recurrir constantemente al chino durante el aprendizaje del español, lo cual resulta en la transposición errónea de estructuras y patrones lingüísticos del chino al español. Este resultado ha respaldado la teoría de Lu (2008) sobre la imposibilidad de una transposición natural del chino al español debido a la significativa distancia lingüística entre ambos idiomas. No obstante, esto también ha reflejado la insuficiente exposición a materiales auténticos en español, lo cual es crucial para el aprendizaje del uso práctico del idioma y la formación de una mentalidad lingüística adecuada. Además, la inclusión de materiales auténticos en el aula puede exponer a los estudiantes al lenguaje coloquial, un aspecto generalmente ausente en los libros de texto tradicionales.

Sin embargo, dado que cambiar esta mentalidad lingüística en solo tres sesiones es un reto considerable, se considera necesario integrar más actividades similares, ya que el desarrollo de habilidades para emplear correctamente palabras y frases requiere

un período prolongado de inmersión en prácticas basadas en recursos reales. Además, esta deficiencia en la precisión observada también puede estar relacionada con la falta de práctica en el uso preciso del idioma en el plan de enseñanza, ya que el enfoque predominante es más comunicativo que orientado a la precisión. No obstante, en futuras intervenciones, posiblemente se diseñarán ejercicios que repliquen escenas cinematográficas, en las cuales los estudiantes deban traducir e interpretar diálogos después de eliminar los subtítulos en español y el sonido, utilizando subtítulos en chino previamente traducidos por el profesor. Posteriormente, se reproducirán estas escenas con subtítulos y sonido en español para que los estudiantes puedan verificar sus respuestas. Estas actividades no solo pueden mejorar la precisión lingüística y ayudar a superar las limitaciones actuales, sino que también potenciarán las habilidades de traducción e interpretación, alineándose con el objetivo del Ministerio de Educación de China (2022) de preparar a los estudiantes para ser profesionales bilingües o multilingües tras su graduación.

Con respecto a las **habilidades orales**, se observó un crecimiento significativo en las capacidades evaluadas en las tareas 2, 4 y 5. Según el Instituto Cervantes et al. (2020), estas tareas implican la descripción de una escena cotidiana, la provisión de información sobre un tema social y el desarrollo de una argumentación detallada sobre dicho tema, retrospectivamente. Además, se registraron avances en la tarea 3 que, según la misma fuente, evalúa la capacidad para solicitar y ofrecer información en situaciones cotidianas. Sin embargo, se experimentó un retroceso en la tarea 1, que implica proporcionar información sencilla sobre uno mismo. Estos resultados sugieren que, aunque el plan de enseñanza implementado ha sido efectivo en mejorar habilidades para tareas orales que permiten cierta preparación, aún muestra debilidades en las habilidades necesarias para ejecutar comunicaciones orales rápidas y espontáneas, tales como las tareas 1 y 3 de la prueba de Expresión e Interacción Oral (EIO), que no permiten tiempo de preparación.

De hecho, para reducir el estrés y evitar el silencio durante las discusiones, se proporcionó tiempo de preparación para la mayoría de las actividades de las unidades

didácticas. Sin embargo, esta práctica puede haber limitado la capacidad de los estudiantes para manejar situaciones comunicativas más espontáneas. Por eso, en futuras intervenciones, también es necesario integrar preguntas sencillas relacionadas con los temas socioculturales antes de las discusiones, requiriendo que los estudiantes respondan oralmente sin preparación previa. Además, el declive observado en la primera tarea, además de deberse a la falta de tiempo de preparación, también puede atribuirse a que las instrucciones de las tareas del plan de enseñanza fueron presentadas en formato escrito, proporcionando a los estudiantes un tiempo de reacción más prolongado. Por lo tanto, cambiar la forma en que se presentan las instrucciones de las actividades de escritas a orales posiblemente ayudará a los estudiantes a acostumbrarse a procesar y responder mejor a la información auditiva, fortaleciendo su competencia comunicativa en situaciones que requieran respuestas inmediatas.

Por otra parte, se descubrió que este programa tuvo un impacto positivo considerable en ambas categorías evaluativas de la competencia comunicativa oral, definidas por el Instituto Cervantes et al. (2020): cumplimiento de la tarea y uso de la lengua. Estas categorías evalúan la habilidad de los estudiantes para transmitir los mensajes solicitados y producir discursos cohesionados, estructurados y fluidos, haciendo uso adecuado de los recursos gramaticales y léxicos. Este resultado ha confirmado la efectividad del plan de enseñanza en el desarrollo integral de las habilidades orales del alumnado. Actividades como discusiones basadas en temas socioculturales y simulaciones de situaciones reales han sido cruciales para estos avances. Al proporcionar a los estudiantes múltiples oportunidades para aplicar sus conocimientos en contextos prácticos, el programa ha logrado no solo mejorar su fluidez y corrección, sino también su habilidad para estructurar ideas de manera coherente y detallada.

7.1.2. Discusiones de los resultados cuantitativos basados en el enfoque por grupo

A nivel grupal, los cinco grupos experimentaron mejoras en su competencia comunicativa tras la implementación del plan de enseñanza, tanto en habilidades

escritas como orales. Este progreso fue potenciado por el aumento de la frecuencia de las tareas interactivas a lo largo del plan, respondiendo directamente a las necesidades expresadas por los estudiantes en el bloque de “valoraciones y observaciones”. Aunque Sánchez Griñán (2008) observó una preferencia por tareas individuales sobre las grupales en estudiantes sinohablantes en su investigación, el presente estudio reveló un cambio significativo: los alumnos mostraron una participación y motivación mucho mayores en las discusiones en grupo que en las actividades individuales. Este hallazgo también sugiere que el enfoque interactivo y colaborativo del plan de enseñanza ha sido efectivo, no solo en mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino también en cambiar sus actitudes hacia el aprendizaje en grupo, demostrando una adaptabilidad y apertura mayores que lo previamente percibido.

Además, los resultados confirmaron hasta cierto grado la teoría de Couto Frías (2010) sobre la necesidad de un período de adaptación más largo para los estudiantes sinohablantes, aunque la existencia y la duración de este período de adaptación puedan variar entre ellos, influidas por dos factores principales: el nivel de competencia comunicativa en español y el grado de familiaridad entre los miembros del grupo, los cuales determinaban el grado de interactividad dentro del grupo. Esta interactividad fue clave para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, explicando por qué los avances obtenidos por los grupos 1 y 5, que mostraron niveles de interactividad superiores a los demás, fueron más significativos. Adicionalmente, los alumnos del primer grupo tenían un nivel inicial de competencia comunicativa en español más alto, lo que no solo facilitó su adaptación al plan de enseñanza, sino que también les permitió comprender mejor las instrucciones complejas y participar de manera más efectiva en actividades que requerían habilidades comunicativas múltiples y avanzadas. Por otro lado, las estudiantes del último grupo ya eran compañeras de clase y amigas, lo que creó una atmósfera interactiva desde el inicio. Esta familiaridad previa fomentó una comunicación más fluida y un ambiente de apoyo mutuo, permitiendo a las alumnas expresarse con mayor confianza y participar activamente en discusiones grupales, a

pesar de su nivel inicial de competencia comunicativa en español relativamente más bajo.

Sin embargo, a pesar de contar tanto con un alto nivel de competencia comunicativa en español como con una considerable familiaridad grupal, el grupo 2 mostró el menor progreso. Este resultado inesperado se debe posiblemente a que estas estudiantes, además de presentar un gran entusiasmo por las discusiones interactivas, adoptaron un enfoque más libre, omitiendo a menudo las directrices de las tareas. Este hallazgo subraya la importancia de la propuesta de Corpas (2000) de no solo explicar claramente las instrucciones, sino también realizar un seguimiento continuo del progreso del alumnado, recomendación que también se alinea con el MCER del Consejo de Europa (2002) respecto al rol del docente en actividades comunicativas. Aunque en el presente plan de enseñanza se ha realizado un seguimiento de la motivación y el rendimiento del alumnado, se ha identificado una debilidad en el control del cumplimiento exitoso de cada tarea y subtarea de todos los grupos y estudiantes.

Dado que es difícil para un profesor supervisar varios grupos simultáneamente, sobre todo bajo las limitaciones de las clases virtuales, se considera práctico asignar a un estudiante el rol de “detective secreto” para asegurar el cumplimiento de las tareas del grupo, rotando este rol en cada sesión. Además, si la sesión dispone de suficiente tiempo, permitir que cada grupo presente sus respuestas ante toda la clase después de cada discusión en grupo sería otra manera efectiva de evaluar de manera oportuna su cumplimiento de las tareas.

En cuanto a las **habilidades escritas**, el grupo 4 mostró un desarrollo más destacado que los demás grupos. Este progreso se benefició en gran medida de la tendencia de sus miembros a articular sus puntos de vista de manera detallada por escrito antes de participar en discusiones, debido a su falta de confianza en sus habilidades comunicativas orales. Esta desconfianza también se manifestó en su uso frecuente de la lengua materna durante las discusiones, especialmente cuando se enfrentaban a términos desconocidos o no preparados, lo que les llevó a dedicar más tiempo a la práctica escrita. Su comportamiento confirmó que algunos estudiantes

sinohablantes, como descubrieron Zhu (2010) y Galloso Camacho (2014) en sus estudios, realmente experimentan una mayor ansiedad ante los errores y muestran rasgos de perfeccionismo. Sin embargo, cabe destacar que este perfil no es universal entre todos los participantes, sino que se manifiesta como un estilo individual de aprendizaje que, desde la perspectiva de Corpas (2000), también debe ser tenido en cuenta cuidadosamente por los docentes al diseñar e implementar programas de enseñanza.

En este caso, además de respetar el ritmo y hábito individual de aprendizaje de cada estudiante, los profesores deben gestionar y reducir gradualmente la cantidad de tiempo que dedican a la preparación, ayudándoles a superar su dependencia del chino mediante un apoyo emocional continuo y un feedback oportuno y constructivo, para que puedan realizar una transición más suave hacia la comunicación segura en español.

En términos de las **habilidades orales**, las estudiantes del grupo 3 fueron las que más progresaron de los cinco grupos. Su rendimiento destacado se debió a su dedicación intensa a las discusiones interactivas sobre temas socioculturales relacionados con las películas, ya que su experiencia directa como estudiantes de intercambio en España las había llevado a desarrollar un gran interés por estos temas. Aunque estas estudiantes parecían no ser tan activas como, por ejemplo, los grupos 1 y 5, su interés por los temas y su deseo de compartir sus puntos de vista quedaron patentes cuando se analizó el contenido de los debates.

Este entusiasmo implícito subraya la importancia de darse cuenta de que las emociones de algunos estudiantes sinohablantes pueden ser más reservadas en algunas ocasiones. Por eso, una atmósfera silenciosa, que investigadores como Sánchez Griñán (2008), He (2008), Méndez Marassa (2009) y Zhu (2010) observaron entre estos estudiantes, no necesariamente indica una pasividad hacia las actividades comunicativas, como han pensado algunos investigadores. Este comportamiento puede reflejar diferencias culturales en la manera de participar en entornos educativos. En muchas culturas, especialmente en contextos asiáticos, el respeto por la autoridad del

profesor y la reflexión interna son altamente valorados, lo que puede resultar en una participación menos vocal pero igualmente comprometida.

Además, aunque el grupo 4 progresó más en las habilidades escritas entre todos los grupos, su avance en las habilidades orales fue más leve, como consecuencia también de su dedicación de más tiempo a la preparación escrita y su uso frecuente de su lengua materna. Aparte del grupo 4, los demás grupos también utilizaron su lengua materna ocasionalmente. Por lo tanto, para fomentar un mayor uso del español y una menor dependencia de la lengua materna, se propone implementar un sistema de incentivos que aproveche el reconocimiento colectivo de los estudiantes sinohablantes, observado por He (2008), y premie al grupo que recurra menos a la lengua materna en cada sesión. Este enfoque no solo motivará a los estudiantes a usar más el español, sino que también promoverá una sana competencia entre los grupos.

7.1.3. Discusiones de los resultados cuantitativos basados en el enfoque por nivel

Según el Consejo de Europa (2002), el uso de películas a velocidad normal y que incluyen lenguaje coloquial puede ser difícil para estudiantes de nivel B2 y especialmente desafiante para los de nivel B1. No obstante, los resultados basados en el enfoque por nivel revelaron que los alumnos de cada nivel (B1, B2, C1) experimentaron mejoras considerables y similares en su competencia comunicativa, tanto en el aspecto escrito como oral. Dado el consenso entre la profesora y los estudiantes sobre la importancia de maximizar el tiempo de clase para tareas interactivas, en esta implementación, los alumnos vieron las películas de manera individual. Sin embargo, el éxito similar logrado en todos los niveles puede indicar que aquellos con niveles más bajos dedicaron un esfuerzo adicional a la comprensión de las películas, lo cual ha respaldado la percepción de Sánchez Griñán (2008) sobre los alumnos sinohablantes en su estudio, quien destacó que estos estudiantes poseen cualidades como diligencia, persistencia y un fuerte deseo de aprender bien, las cuales pueden ser aprovechadas para maximizar su rendimiento.

Esta observación también sugiere que, aunque autores como Amenós (1999), Santos Asensi, Martín Fernández y Vidal (2008) y Crespo (2012) consideran importante ajustar la selección de películas al nivel e interés de los estudiantes, para el alumnado sinohablante, el interés y la disposición hacia el material auténtico son factores más determinantes que el nivel exigido. Durante las sesiones, dada la complejidad de los materiales cinematográficos, se proporcionaron de antemano algunas actividades que se realizarían después del visionado, permitiendo a los estudiantes ver las películas con preguntas. Esto no solo incrementó su interés por el contenido de las películas, sino que también fomentó su aprendizaje autónomo, una competencia esencial según el Ministerio de Educación de China (2022), y redujo su dependencia del profesor, aspecto señalado por He (2008) como potencialmente limitante para su rendimiento en actividades comunicativas.

A pesar del rendimiento generalmente similar entre los niveles, se observó un avance más destacado en los estudiantes del nivel B2 en comparación con aquellos de los niveles B1 y C1, tanto en habilidades escritas como en habilidades orales. Este progreso se atribuye a que los estudiantes de B2 ya poseen una base sólida en competencia lingüística y un mayor margen de mejora, lo que les permite aprovechar de manera más efectiva los debates avanzados, expandiendo su uso del lenguaje en contextos variados.

En contraste, dado que el nivel más alto evaluado por el examen SIELE es C1, este test presentó ciertas limitaciones para captar de manera evidente los avances del alumnado de nivel C1. En realidad, en el presente estudio se utilizaron exámenes de tipo SIELE debido a la heterogeneidad de los niveles de los estudiantes participantes: cuatro de B1, siete de B2 y cuatro de C1. No obstante, en situaciones donde los participantes posean un nivel homogéneo de C1, el uso de un test estandarizado como el DELE puede ser más adecuado, ya que el DELE está calibrado para evaluar competencias hasta el nivel C2.

Por otro lado, aunque los estudiantes de nivel B1 tienen habilidades comunicativas menos avanzadas en comparación con los de niveles B2 y C1, su

progreso fue comparable al de estos últimos. Sin duda, las discusiones sobre temas socioculturales complejos representaron un desafío para ellos, ya que a menudo encontraron dificultades para expresar completamente sus opiniones. Sin embargo, aunque esta situación generó frustración ocasionalmente, también incrementó su interés y aspiración por participar en más actividades de este tipo para superar sus debilidades. Para apoyar a estos estudiantes, se considera necesario proporcionar más intervenciones educativas para ayudarles a cumplir al máximo y de manera efectiva con las tareas. Además, es imprescindible ofrecerles más tiempo para adaptarse a la dinámica de las discusiones en clase y animarlos a expresar sus ideas en español con confianza, enfocándose en lograr una comunicación efectiva en lugar de preocuparse exclusivamente por la precisión gramatical.

A pesar de las diferencias sutiles en las respuestas del alumnado de diferentes niveles, el plan de enseñanza demostró ser beneficioso para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes de niveles B1 a C1. Además del éxito obtenido, se subraya la importancia de adaptar los diseños didácticos a las necesidades específicas de cada nivel para maximizar el desarrollo de las habilidades comunicativas en el aula de ELE. No obstante, debido a las limitaciones impuestas por la situación especial durante la pandemia en ese momento, no fue posible realizar más sesiones ni llevarlas a cabo de manera presencial. Como resultado, aunque se observaron mejoras en las habilidades escritas y orales de los estudiantes en cada nivel, es probable que estas mejoras fueron menos significativas de lo que podrían haber sido si el programa se hubiera llevado a cabo de manera más extensa y presencial. No obstante, estas experiencias destacan la necesidad de flexibilidad y adaptación en la educación, especialmente en tiempos de crisis. Las lecciones aprendidas de esta implementación, como la efectividad de las adaptaciones curriculares, la motivación de los estudiantes en un entorno virtual y la utilidad de las tecnologías de la información, deberían ser aplicadas para fortalecer futuros planes de enseñanza y asegurar que se alcancen los objetivos educativos, independientemente de las circunstancias externas.

Además de demostrar su potencial en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, el éxito del plan de enseñanza también refleja su función en aumentar la motivación hacia un aprendizaje autónomo, cooperativo e interactivo, tal y como exige el Ministerio de Educación de China (2022). En este sentido, se sugiere su posible incorporación en el currículo del Grado en Filología Hispánica en las universidades chinas para aprovechar al máximo su contribución. En la Universidad de Jilin, la asignatura más alineada con este plan es “Práctica Audiovisual”, ofrecida en dos partes durante el primer y segundo semestre del tercer año. Aunque la Universidad no especifica la distribución horaria de las diversas habilidades comunicativas que desarrolla esta asignatura del Módulo IV: prácticas, el Ministerio de Educación de China (2022) subraya que las asignaturas de este módulo están diseñadas para el desarrollo integral del español. Por lo tanto, programas educativos basados en películas hispánicas, como el presente plan de enseñanza, pueden considerarse una opción potente e inmejorable para un desarrollo integral de diferentes habilidades comunicativas. Estos programas pueden ampliar la exposición de los estudiantes a variados contextos comunicativos y culturales mediante el análisis y la discusión de contenidos cinematográficos controlados pero auténticos, preparándolos mejor para el mundo globalizado.

Además, considerando que los estudiantes participantes ya han recibido una formación intensiva en conocimientos lingüísticos durante sus primeros dos años académicos, se considera beneficioso ofrecerles más oportunidades para aplicarlos. Para ello, se recomienda ampliar en cierta medida la proporción de la asignatura “Práctica Audiovisual” y reducir la de “Lectura Intensiva” para los alumnos de cursos superiores (tercer y cuarto año). Asimismo, dado que los estudiantes de nivel B1, quienes están en el segundo semestre del segundo año, mostraron avances comparables a los de los estudiantes de niveles y años más avanzados, también es oportuno adelantar el inicio de la asignatura “Práctica Audiovisual” al segundo año para permitir que los estudiantes practiquen el uso del español en situaciones reales a una edad más temprana. Sin embargo, debido a la dificultad de los materiales audiovisuales y al enfoque

diferenciado en distintos cursos según el plan de estudios establecido por expertos como Lu (2000), quien asigna los primeros dos años al aprendizaje de destrezas básicas del español y los últimos dos años a la profundización en el uso del español y la cultura hispánica, es más factible introducir una progresión desde el uso de fragmentos centrados en aspectos específicos de las habilidades comunicativas hasta el uso de películas completas. De este modo, se respeta la lógica del aprendizaje de esta especialidad y se cumple progresivamente con los requisitos del Ministerio de Educación de China (2022) para los estudiantes de esta especialidad en cuanto a las competencias que deben desarrollar, tales como la competencia comunicativa, intercultural, autónoma y cooperativa.

Específicamente, los estudiantes de nivel C1 mostraron un desarrollo más amplio en su competencia comunicativa, logrando avances en todo tipo de tareas comunicativas, tanto en situaciones cotidianas como complejas, y que requerían reacciones espontáneas a la par que ofrecían tiempo para la preparación. Este amplio rango de mejoras destaca la efectividad del plan en el desarrollo integral de la competencia comunicativa en estudiantes avanzados. Por otro lado, aunque estadísticamente los estudiantes de nivel B2 lograron más progresos, estos no fueron uniformes en todas las tareas. Experimentaron retrocesos en tareas orales sencillas que requerían respuestas instantáneas sobre su vida personal y su entorno, así como en simulaciones de situaciones cotidianas, como plantear una salida con amigos, gestionar una invitación, etc. Un patrón similar se observó en los estudiantes de nivel B1, quienes mostraron descensos en el primer tipo de tarea, pero mejoras significativas en el segundo tipo, posiblemente porque este último se asemejaba al formato de su examen final en la asignatura “Expresión Oral”. Curiosamente, el posttest se llevó a cabo justo después de dicho examen, lo que pudo haber influido en su desempeño.

Este desarrollo desequilibrado en la competencia comunicativa indica que los estudiantes sinohablantes de los niveles B1 y B2 encuentran dificultades significativas con formatos espontáneos y no estructurados, los cuales contrastan con los contextos más estructurados a los que están acostumbrados en sus prácticas de clase. A pesar de

mostrar una competencia comunicativa generalmente buena, la capacidad para improvisar y adaptarse rápidamente a nuevas situaciones comunicativas sin preparación previa no está suficientemente desarrollada entre ellos. Esto se debe, en parte, a la insuficiencia de actividades de juegos de roles y simulaciones en sus clases ordinarias y en el presente plan de enseñanza, lo que limita su capacidad de improvisación. Durante el postest, por ejemplo, algunos estudiantes experimentaron dificultades al intentar responder de manera inmediata y detallada a la pregunta “¿Cómo fue su último viaje?”, un desafío exacerbado por las restricciones y la prolongada duración de la pandemia.

Para abordar estas deficiencias observadas, se considera necesario añadir más actividades espontáneas basadas en diversas escenas cotidianas tanto en este plan como en futuros diseños pedagógicos, para mejorar la competencia comunicativa del alumnado en una variedad de entornos sociales, alineándose con la visión del Ministerio de Educación de China (2022) de formar a los estudiantes del Grado en Filología Hispánica en profesionales aptos para intercambios internacionales del siglo XXI.

7.2. DISCUSIONES DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS DE LAS DISCUSIONES EN GRUPO

Este epígrafe abordará exhaustivamente los resultados cualitativos obtenidos de las discusiones en grupo, que fueron descritos anteriormente en la sección 6.2. Comenzará con un análisis de los hallazgos más relevantes relacionados con la competencia intercultural global. Después, se realizará una serie de discusiones detalladas sobre los diversos componentes de esta competencia. De esta manera, se buscará evaluar el impacto general del plan de enseñanza en el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes e identificar los avances significativos y los desafíos encontrados por ellos en cada uno de los aspectos específicos de esta competencia.

7.2.1. Discusiones de los resultados cualitativos basados en el enfoque global

Al igual que en Occidente, el debate sobre la competencia intercultural en China comenzó durante los años ochenta y noventa. Sin embargo, este debate fue predominantemente teórico, dado que, en aquel entonces, las comunicaciones interculturales entre China y otros países no eran tan frecuentes como hoy. Además, la tecnología estaba menos desarrollada y no era tan accesible en China, lo que limitaba significativamente el contacto de los estudiantes sinohablantes con las culturas hispánicas.

Durante mucho tiempo, el enfoque predominante en la enseñanza universitaria china de ELE se centró en la gramática y la traducción, con una orientación hacia la literatura o la traducción-interpretación, dejando a menudo de lado los diversos contenidos culturales en el aula. Incluso cuando se abordan, se limita a un monólogo del profesor sobre aspectos culturales que son considerados por investigadores como Triandis (1977) y Weaver (1986) como objetivos, tangibles, visibles y externos. Por eso, los estudiantes sinohablantes carecen de una comprensión profunda de la cultura hispánica, especialmente de aquellos aspectos invisibles y subjetivos que, como señala Lázár (2007), son difíciles de tratar en el aula. En consecuencia, el Ministerio de Educación de China (2022) identifica una debilidad en la competencia intercultural flexible de los graduados sinohablantes de español, corroborando las propuestas de Álvarez (2012) y Guadamillas Gómez (2014) sobre la temporalidad de la cultura adquirida en el aula, debido a su carácter dinámico.

Frente a esta situación, y considerando la creciente importancia de la interculturalidad frente a la monoculturalidad, el Ministerio de Educación de China (2022) sostiene que la competencia intercultural no es meramente complementaria a la competencia comunicativa, sino que es igualmente crucial. Sin embargo, aunque enfatiza la necesidad de desarrollar la competencia intercultural del alumnado en tres ámbitos: cualidad, conocimiento y habilidad, no detalla cómo lograrlo. Sin duda, como afirma Vilar (2016) sobre la contribución de la tecnología en la difusión cultural, los estudiantes sinohablantes pueden contactar con la cultura hispánica mediante múltiples

vías. No obstante, algunos comentarios de los estudiantes participantes, como “Buscan emociones fuertes, a los españoles les gustan perseguir la emoción.” respaldan la teoría de Kramsch (1993, 1998) de que este tipo de aprendizaje puede resultar en la formación de estereotipos al estar influenciado gravemente por los medios y las imaginaciones.

Sin embargo, el éxito alcanzado en la competencia intercultural a través del presente plan de enseñanza corrobora la teoría de García Cantos (2012) y Yang (2023) sobre la necesidad de experiencias culturales auténticas para entender adecuadamente la cultura meta, especialmente en ausencia de un bagaje cultural previo. A pesar de haberlas conseguido mediante la simulación de situaciones reales en el aula, el plan demostró ser valioso para enseñar la cultura hispánica en un contexto lingüístico y cultural tan distante del mundo hispanohablante.

Desde una perspectiva global, doce de los quince estudiantes participantes (80%) mostraron progresos tras la implementación del plan de enseñanza, demostrando su efectividad para la mayoría de los alumnos. Entre estos doce estudiantes que progresaron, ocho (66.7%) lograron avances continuos. En cuanto a las tres estudiantes restantes, una experimentó un desarrollo en forma de U, otra mostró un declive seguido de un estancamiento y la última sufrió un descenso continuo. Estos resultados indican, por un lado, la efectividad sostenible del plan en el desarrollo de la competencia intercultural para la mayor parte de los estudiantes y, por otro lado, la necesidad de mejorar el plan para ampliar el número de los estudiantes que se benefician del programa.

Específicamente, cada miembro del Grupo 1 presentó una evolución distinta en su competencia intercultural. En la etapa inicial, Ana ya destacaba, presentando un nivel superior tanto al de sus compañeros de grupo como al de todos los participantes. Después, obtuvo un avance considerable en la segunda etapa, reflejando su adaptación rápida a las discusiones interactivas y los beneficios obtenidos de estas. Sin embargo, su estancamiento en la última etapa puede demostrar que ha alcanzado un punto de saturación, lo cual sugiere que Ana necesita nuevos estímulos para superar este período y continuar desarrollando su competencia intercultural.

Por otro lado, el rendimiento de Benjamín fue modesto en la segunda etapa, pero logró un avance significativo en la etapa final. Este cambio puede estar vinculado con su papel como oyente en la mayoría de las discusiones durante las primeras dos etapas, las cuales fueron dominadas principalmente por Ana. Sin embargo, a pesar de su aparente silencio en las actividades comunicativas, una característica común del alumnado sinohablante identificada por investigadores como Sánchez Griñán (2008), He (2008), Méndez Marassa (2009) y Zhu (2010) como muestra de una participación pasiva, en el caso de Benjamín, es probable que haya estado participando activamente a través de la escucha atenta, acumulando y reflexionando sobre las opiniones de sus compañeros. Aunque estas reflexiones no fueron evidentes al principio, es posible que hayan contribuido a su significativo progreso al final del curso. Este descubrimiento subraya la importancia de una observación más profunda y continua del estado de los estudiantes sinohablantes en la clase, ya que el silencio no siempre implica una participación pasiva. Además, dado que muchos de los temas discutidos en las primeras dos etapas estaban relacionados con perspectivas feministas, y siendo el único chico en el grupo, el alumno quizás se sintió menos cómodo contribuyendo en estos temas como sus compañeras, o prefirió ser cauteloso al expresar sus opiniones, por temor a ofenderlas.

Por su parte, Nieve, a pesar de comenzar con un nivel relativamente bajo, logró un crecimiento sostenible hasta un nivel intermedio a lo largo del proceso.

Este patrón distinto pero positivo de evolución de la competencia intercultural dentro del mismo grupo refleja que, aunque los estudiantes respondieron de manera diferente al plan de enseñanza, este resultó ser efectivo en el desarrollo de su competencia intercultural.

El cambio en la competencia intercultural de las estudiantes del Grupo 2 mostró una trayectoria de mejora progresiva a lo largo de las etapas. Este avance sostenido se benefició notablemente de su plena dedicación y pasión en las discusiones interactivas, lo cual validó la importancia de la perspectiva etnográfica en estas actividades, propuesta por Byram y Fleming (1998/2001). En esta perspectiva, los estudiantes son

considerados hablantes interculturales capaces de participar activamente y aprender por sí mismos. A diferencia de la preferencia por el trabajo individual en lugar del grupal, mencionada por Sánchez Griñán (2008) como característica típica del alumnado sinohablante, este grupo disfrutó de las discusiones grupales basadas en temas socioculturales relacionados con las películas, demostrando una constante atención y apoyo mutuo.

En la observación participante, se observó que Tatiana y Yaquelín se adaptaron rápidamente a este modo de aprendizaje y mostraron una alta competencia intercultural inicial. En contraste, Tamar inicialmente guardó silencio y adoptó un rol de oyente. Sin embargo, Tatiana y Yaquelín pronto estuvieron atentas a Tamar, ofreciéndole señales y animándola a participar cuando notaban su silencio. Como resultado, la competencia de Tamar experimentó un progreso considerable en la segunda etapa y continuó aumentando hasta el final del programa, alcanzando un nivel similar al de sus compañeras.

En las últimas dos etapas, todas las estudiantes del grupo desempeñaron activamente roles tanto de hablantes como de oyentes, proporcionando ayuda a sus compañeras cuando se enfrentaban a dificultades para expresarse y planteando preguntas cuando estas no aclaraban algunas ideas o cuando expresaban contenidos socioculturales desconocidos. Esto subraya la relevancia de la cohesión y el apoyo grupal como factores cruciales para el desarrollo colectivo de la competencia intercultural. La actitud activa de Tatiana y Yaquelín hacia Tamar no solo ayudó a mejorar la participación de esta última, sino que también reforzó un ambiente de aprendizaje colaborativo y de apoyo mutuo que benefició a todo el grupo. Este enfoque colectivista, en contraste con el factor mencionado por Sánchez (2009) que contribuye a la participación pasiva y al silencio, en realidad fomenta la participación colectiva, y minimiza el silencio individual.

A diferencia de los primeros dos grupos, el patrón de la evolución de la competencia intercultural de los estudiantes de los Grupos 3 y 4 mostró una diversidad significativa. En promedio, el Grupo 3 exhibió una competencia intercultural inicial

más alta que los demás grupos, beneficiándose principalmente de un gran interés y una participación en el tema sociocultural de la Tauromaquia, así como de una comprensión profunda del mismo. En esta etapa inicial, Latifa destacó notablemente y dominó la discusión basada en este tema, impulsada por su experiencia de intercambio realizada en la Universidad Autónoma de Madrid, donde las corridas de toros fueron un tema de debate en la clase. Elena y Lidia, quienes estaban de intercambio en la Universidad de Navarra, aunque no participaron en debates sobre este tema específico, adquirieron conocimientos directos de las corridas de toros al haber visitado la Plaza de Toros de Navarra. Estaban familiarizadas con la permanencia de este festival en la región, así como con la pasión de algunos españoles por festivales relacionados con los toros, como el de San Fermín. Esta exposición previa pudo haber estimulado su disposición para participar en debates sobre temas taurinos.

Este comportamiento sobresaliente en la discusión de una cultura experimentada personalmente corrobora nuevamente la teoría de García Cantos (2012) y Yang (2023) que enfatiza la necesidad de que los estudiantes experimenten la cultura en contextos auténticos para entenderla adecuadamente, especialmente en ausencia de un bagaje cultural previo. No obstante, este caso también resalta la importancia de emplear materiales reales, como el cine, para sumergir a los estudiantes en contextos auténticos, lo cual, según Keesing (1974), Weaver (1986), Jandt (2007) y García (2012), es crucial para profundizar en el aprendizaje de culturas ajenas. A través de esta inmersión, las culturas propias y ajenas se interconectan y se mezclan de manera orgánica, fomentando la multiculturalidad y la interculturalidad.

En las etapas subsiguientes, Lidia mantuvo un avance sostenido, alcanzando finalmente un nivel alto en su competencia intercultural. No obstante, después de destacarse en la primera etapa, Elena y Latifa se enfrentaron a dificultades con temas socioculturales como las Supersticiones en la segunda etapa. Sin embargo, en la etapa final, Elena logró recuperar su nivel alto, mientras que Latifa se estancó, posiblemente reflejando su nivel real de competencia intercultural. Estos desempeños fluctuantes de Elena y Latifa sugieren que el nivel de competencia intercultural mostrado por el

alumnado está estrechamente vinculado al grado de familiarización con los temas socioculturales debatidos y a las experiencias interculturales en contextos auténticos, como los intercambios en países hispanohablantes. Sin embargo, estos intercambios suelen ser breves y se limitan a ciudades grandes o medianas, lo que restringe una exploración profunda de la diversidad cultural hispanohablante. Desde otra perspectiva, esto también refleja la importancia de crear un entorno auténtico en el aula sinohablante que simule más situaciones interculturales reales.

Al igual que el Grupo 3, las estudiantes del Grupo 4 también mostraron patrones diversos en su evolución de la competencia intercultural. En la primera etapa, Calipso y Lola demostraron una competencia más alta que su compañera Nebulosa, impulsadas por un profundo interés y el deseo de compartir sobre el tema sociocultural de Mujeres, Marginalidad y Trabajo Sexual. Sin embargo, el alto nivel de competencia mostrado puede haber estado más influenciado por la comodidad lingüística que por una verdadera adaptabilidad intercultural en contextos hispanohablantes. En la observación participante, se destacó que, debido a que inicialmente las estudiantes no reaccionaban activamente a los discursos de sus compañeras, mostraban una gran preocupación por ser entendidas, lo que las llevó a comunicarse frecuentemente en su lengua materna. Aunque la competencia intercultural no se determina exclusivamente por el idioma utilizado, es crucial para los estudiantes universitarios sinohablantes de ELE, quienes necesitan desarrollar esta competencia para futuros encuentros interculturales en el mundo hispanohablante, priorizar el uso del español en estas discusiones.

En las etapas subsiguientes, Calipso primero experimentó un declive, principalmente atribuido a su transición al uso del español para expresarse, lo que pudo haber revelado su verdadero nivel de competencia intercultural en contextos hispanohablantes. Posteriormente, logró un avance considerable, superando su nivel inicial, ya que, al descubrir su capacidad para participar en discusiones en español sobre temas socioculturales que anteriormente percibía como complejos, aumentó su autoconfianza y se benefició cada vez más de estas interacciones.

En contraste, Lola mostró un desarrollo negativo en su competencia intercultural, lo cual puede vincularse con su falta de autoconfianza constante en su competencia comunicativa en español y la ausencia de apoyo grupal. Se sentía incómoda y poco segura para expresarse en español, y el aumento en la competencia de sus compañeras exacerbó su estrés. Además, sus intervenciones en las discusiones a menudo no generaban reacciones activas de sus compañeras, lo que la llevó a percibir una pérdida de imagen (vergüenza), incrementando su reticencia a participar y llevándola a optar por el silencio.

Por otro lado, Nebulosa mostró una mejora constante en su competencia intercultural a lo largo del programa, aunque permaneció en un nivel bajo. Sin embargo, es discutible si los resultados reflejan su verdadera competencia intercultural. A pesar de mostrarse externamente reservada, se percibió que Nebulosa poseía una autoconfianza interna y tenía opiniones concretas sobre los temas discutidos, pero compartía únicamente durante su turno obligatorio o cuando sus compañeras hablaban brevemente. De hecho, su constante preferencia por asumir un papel de oyente, además de ser una faceta de su personalidad, también parece estar influenciada por el ambiente silencioso y poco interactivo de su grupo. Al igual que sus compañeras, Nebulosa inicialmente optó por comunicarse en su lengua materna, un comportamiento que reafirma la opinión de He (2008) de que este acto puede estar más motivado por un deseo de mostrar modestia y de no destacarse en el grupo que por una falta de confianza en su competencia comunicativa en español.

Su participación silenciosa en las discusiones es similar a la de Benjamín del Grupo 1 y puede interpretarse como una forma de participación pasiva activa. Sin embargo, a diferencia del avance rápido de Benjamín, el progreso de Nebulosa fue más gradual. Este ritmo más lento se relaciona estrechamente con la falta de interactividad en su grupo, ya que las compañeras de Benjamín proporcionaban más reacciones que las de Nebulosa. Además, su situación en las discusiones también presenta paralelos con Tamar del Grupo 2. No obstante, su rendimiento fue menor que el de Tamar debido

a la ausencia del apoyo grupal, lo que se evidencia en el aislamiento prevalente en las discusiones del Grupo 4.

Estas comparaciones dentro del grupo y entre grupos sugieren que, aunque la autoconfianza, la interactividad y el apoyo grupal no son factores absolutamente determinantes del progreso, sí influyen significativamente en la magnitud del aprovechamiento. Esto puede explicar por qué, dentro del mismo grupo, Lola experimentó declives continuos, mientras que Nebulosa logró avances progresivos; y por qué el avance de Benjamín y Tamar fue superior al de Nebulosa. En comparación con otros grupos, las estudiantes de los Grupos 3 y 4 mostraron una menor conexión y familiaridad grupal antes y durante la ejecución del plan de enseñanza, en parte porque algunas provenían de diferentes clases y no se conocían previamente. Esta falta de cohesión grupal pudo haber afectado negativamente el ambiente de aprendizaje y haber limitado la efectividad de las actividades interactivas y colaborativas, que son esenciales para el desarrollo de la competencia intercultural.

En este contexto, si el profesor no tiene conocimientos previos de los estudiantes, se considera necesario organizar actividades iniciales destinadas a conocer la familiaridad entre ellos y las características de cada uno, para luego implementar mejor los programas educativos que dependan de discusiones interactivas. Además, durante la implementación, es factible establecer un sistema en el que el miembro que, según la opinión de sus compañeros, haya realizado la mayor “contribución” en las discusiones, tenga la oportunidad de nominar a un compañero para que presente los puntos de vista principales del grupo ante toda la clase, fomentando la participación y cooperación activa dentro del grupo. Basándose en las características comunes del alumnado sinohablante, es altamente probable que el estudiante más destacado elija al miembro más reservado del grupo para realizar la presentación, por modestia y valores éticos. A su vez, la modestia y el deseo de no sobresalir, rasgos destacados del alumnado sinohablante mencionados por He (2008) como limitantes en el rendimiento de actividades interactivas, se convierten en motivaciones íntimas para participar más activamente en las discusiones, con la intención de delegar la presentación del grupo a

sus compañeros. Por lo tanto, este enfoque no solo puede animar a los estudiantes más callados a participar activamente, sino también asegurar que todos los miembros del grupo se sientan valorados e incluidos.

Por otro lado, el caso de Lola ilustra hasta cierto grado la afirmación de Walker y Noda (2000) de que, aunque es imposible dominar completamente una lengua, es posible aproximarse a la competencia en su uso mediante prácticas lingüísticas y culturales en diversos contextos. En realidad, sus discursos en la etapa inicial, aunque en su lengua materna, mostraron que tenía perspectivas personales sobre las cuestiones socioculturales, si bien sus expresiones posteriores se vieron limitadas por su desconfianza en su nivel de competencia comunicativa en español. Esto subraya la importancia de proporcionar a Lola más oportunidades para interactuar en situaciones controladas y variadas que requieran el uso exclusivo del español, para minimizar la dependencia de la lengua materna y fortalecer su confianza en la expresión en español de manera gradual.

Por su parte, las estudiantes del Grupo 5 mostraron un patrón de desarrollo en su competencia intercultural que se caracterizó por un estancamiento durante las primeras dos etapas y un aumento considerable en la última. Este estancamiento inicial puede atribuirse a su actitud cautelosa respecto a las instrucciones de las tareas, lo cual evidencia su perfeccionismo, una cualidad común entre los estudiantes sinohablantes descubierta por Sánchez Griñán (2008) que puede tanto beneficiar como perjudicar el aprendizaje. En el caso de estas alumnas, las incertidumbres sobre el cumplimiento perfecto de los requisitos de cada tarea les consumían demasiado tiempo, restando espacio para las discusiones sobre temas socioculturales. Esta cautela puede estar alineada con la prioridad que el currículo universitario daba a la competencia gramatical. Como estudiantes de segundo año, sus clases se centraban principalmente en la corrección lingüística.

No obstante, estas estudiantes también demostraron ser diligentes, persistentes, afectuosas, además de mostrar un firme deseo de aprender bien, cualidades consideradas en la investigación de Sánchez Griñán (2008) como factores positivos

para el aprendizaje. A pesar de las limitaciones en su competencia comunicativa en español, persistieron en su uso, complementándolo con lenguaje no verbal para hacerse entender y recurriendo a su lengua materna solo cuando era estrictamente necesario. Tras un período de adaptación más largo que el de los estudiantes de cursos superiores, sus esfuerzos finalmente dieron frutos.

Esto confirma parte de la teoría de Couto Frías (2010), que sugiere que los estudiantes sinohablantes necesitan un tiempo más prolongado para adaptarse a las actividades interactivas. Mientras que para aquellos con un nivel alto de competencia comunicativa en español, la necesidad de un largo período de adaptación parece ser una excepción, para los estudiantes con un nivel menos avanzado, como el Grupo 5, esta necesidad es más generalizada. Además, en la observación participante, se descubrió que el aula virtual del Grupo 5 frecuentemente estaba llena de risas y burlas amistosas entre las estudiantes, reflejando su disfrute del plan de enseñanza y su conciencia de sus limitaciones previas en la comunicación intercultural.

En conclusión, el plan de enseñanza implementado ha demostrado ser efectivo para mejorar la competencia intercultural en la mayoría de los estudiantes sinohablantes. Además de este éxito, se subrayan varios factores importantes que los docentes pueden considerar para optimizar el rendimiento de sus estudiantes. Estos incluyen la familiaridad con los compañeros y con los temas discutidos, el apoyo y la interactividad grupal, las experiencias directas en contextos auténticos, la autoconfianza y la creación de una atmósfera relajada y humorística.

7.2.2. Discusiones de los resultados cualitativos basados en categorías

En términos generales, no se observaron avances obvios en la Dimensión Afectiva de la competencia intercultural de todos los estudiantes participantes. En comparación con las otras dos dimensiones, el nivel de competencia demostrado en esta dimensión resultó ser básico y parece derivarse principalmente del aspecto de *respeto, igualdad, empatía y diversidad*. La falta de progreso puede atribuirse a múltiples factores. Uno de ellos puede ser la complejidad inherente de evaluar esta dimensión en

los estudiantes, dado que está intrínsecamente relacionada con aspectos de la cultura que Triandis (1977) y Weaver (1986) consideran subjetivos, internos y no tangibles, que se comparten entre los nativos y son difíciles de adquirir de manera monográfica.

Otro factor puede ser su estrecha conexión con las cualidades morales. Aunque académicos como Lin (1996), Gao (1998) y Deardorff (2006) enfatizan estas cualidades como componentes esenciales de la competencia intercultural, estas son normas privadas que evolucionan con el tiempo y las experiencias personales, lo que las hace inadecuadas para ser evaluadas en un entorno de aula por el profesor. Estas dos características presentaron desafíos tanto para la observación directa de esta dimensión en los estudiantes como para el establecimiento de categorías uniformes que permitan una evaluación precisa y completa de su desarrollo.

Además, este bajo rendimiento también está relacionado con el hecho de que el enfoque de este plan de enseñanza no se centró primordialmente en esta dimensión, sino más bien en la dimensión comportamental. El establecimiento del enfoque responde a que, por un lado, los estudiantes participantes, pertenecientes a cursos intermedios y avanzados, ya habían desarrollado una considerable sensibilidad intercultural antes del inicio del programa, a través de múltiples exposiciones a diversas situaciones culturales a lo largo de su aprendizaje curricular; por otro lado, responde a la necesidad de considerar los puntos débiles urgentes del alumnado para maximizar su rendimiento global en la competencia intercultural en un programa educativo que constaban de solo tres sesiones. Esta priorización pedagógica se alinea con la propuesta de Deardorff (2011) sobre la necesidad de un diseño educativo con enfoques prioritarios en la enseñanza de las culturas meta para cumplir con los fines educativos específicos.

En cuanto a la Dimensión Cognitiva, básicamente, se observaron avances en todos los estudiantes de los Grupos 1 y 2. Específicamente, la mayoría de estos estudiantes (cuatro de seis) mostraron mejoras en la segunda etapa. Una de los estudiantes alcanzó progresos en la tercera etapa, mientras que otra exhibió una mejora progresiva a lo largo del programa. Este resultado refleja que, a pesar de la variedad de las respuestas individuales al plan de enseñanza, el rendimiento general indica que los

estudiantes de cursos superiores (cuarto año y máster) con un nivel entre B2-C1 adquieren con mayor facilidad conocimientos socioculturales mediante las películas y las discusiones.

Este progreso se derivó principalmente del desarrollo de sus conocimientos sobre su cultura propia. Sin embargo, este hecho no implica que los estudiantes adopten una perspectiva completamente monocultural, la cual investigadores como Meyer (1991) y Denis y Matas (2002) relacionan con la descripción etnocéntrica y exótica que contribuye a los malentendidos y estereotipos que perjudican el desarrollo de la competencia intercultural. Por el contrario, los conocimientos socioculturales propios manifestados en las discusiones reflejan reacciones a fenómenos socioculturales observados en el contexto español mediante películas españolas. Por lo tanto, sería más adecuado interpretar que los estudiantes exhiben una perspectiva tanto multicultural como intercultural, potenciando su autoanálisis y autorrevelación en un proceso de choque y fusión entre conocimientos internos y externos dentro de un contexto intercultural. El avance general observado en esta dimensión ha respaldado la teoría de Fantini y Tirmizi (2006), según la cual dicho proceso ayuda a mitigar el sesgo etnocéntrico y favorece el desarrollo de una conciencia intercultural.

A pesar de que estos estudiantes fortalecieron su *Conocimiento Sociocultural Propio*, no se observaron avances comparables en el entendimiento de culturas ajenas. El nivel de los estudiantes en este último aspecto no mostró cambios obvios y permaneció bajo. No obstante, este elemento mantiene una relación dinámica con el ámbito de *Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales* de la dimensión comportamental. En la evaluación, si el discurso presentaba simplemente una norma o convención sociocultural ajena de manera objetiva, se clasificaba dentro de la subcategoría de *Conocimiento Sociocultural Ajeno*. Por el contrario, si el estudiante trataba esta norma o convención con detalle o aportaba su propia interpretación, entonces se clasificaba dentro de la subcategoría de *Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales*.

Dado que los estudiantes de ambos grupos estaban en cursos superiores, ya poseían un amplio conocimiento de aspectos tanto hispánicos como mundiales y tenían la capacidad de profundizar su comprensión mediante análisis e interpretaciones propias. De hecho, la subcategoría de *Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales* también está vinculada dinámicamente con el *Conocimiento Sociocultural Propio*. Sin embargo, la discrepancia observada en los incrementos de conocimientos propios frente a los ajenos puede deberse a que los estudiantes comparten un bagaje cultural común. Así que, en muchos casos, sus discursos sobre las normas y convenciones propias no se detallaban, lo cual ha corroborado indirectamente la teoría de Miquel y Sans (1992/2004) sobre la importancia de aprender la cultura a secas para facilitar la decodificación de numerosas señales lingüísticas y culturales entre los nativos. Además, ha confirmado la propuesta de García Cantos (2012) sobre la necesidad de sumergirse en observaciones contextualizadas de la cultura objeto de estudio para lograr una comprensión tanto explícita como implícita de la misma.

Al igual que el nivel de *Conocimiento Sociocultural Ajeno*, el de *Reconocimiento de Prejuicios y Estereotipos* de estos estudiantes también se mantuvo en un nivel básico, sin cambios evidentes a lo largo del programa. Este resultado se debe principalmente a la selección de las películas utilizadas en el programa didáctico, que influyó directamente en la cobertura de temas socioculturales. El hecho de que algunas películas seleccionadas no contuvieran contenidos relevantes sobre los prejuicios y estereotipos pudo haber limitado el desarrollo de los estudiantes en este aspecto.

La variabilidad en los resultados del desarrollo de los tres aspectos subyacentes de la Dimensión Cognitiva reveló una debilidad del plan de enseñanza en lograr un desarrollo equilibrado en esta dimensión. Esta limitación se atribuye, en gran medida, a la ausencia de actividades diseñadas específicamente para abordar cada aspecto de manera individual, ya que esto no constituye el enfoque primordial del plan actual. No obstante, si el objetivo educativo principal es mejorar y profundizar en componentes

particulares de esta dimensión, se considera más efectivo utilizar fragmentos de diferentes películas que aborden temas socioculturales similares o idénticos, en los que estos elementos estén claramente destacados.

A diferencia del desarrollo generalmente estable observado en la Dimensión Cognitiva entre los primeros dos Grupos, la evolución de esta misma dimensión en los últimos tres Grupos fue particularmente variada, caracterizada por fluctuaciones, estancamientos e incluso descensos. Este fenómeno refleja que el dominio de los conocimientos socioculturales de los estudiantes de segundo y tercer año, quienes tenían un nivel de B1 a B2, varía considerablemente en función del tema tratado. Por ejemplo, se observó un patrón de desarrollo en forma de “U invertida” en casi todas las estudiantes de los Grupos 4 y 5, donde se registró un aumento en la segunda etapa, principalmente debido a su comprensión de temas como las Supersticiones. Sin embargo, estos conocimientos a menudo se mantuvieron en un nivel superficial y cuantitativo, por lo que no lograron una comprensión profunda del contexto cultural subyacente necesario para desarrollar habilidades interculturales.

Los diversos rendimientos logrados por cada Grupo sugieren que el plan de enseñanza no tuvo un impacto uniforme en el desarrollo de la conciencia intercultural entre todos los estudiantes. Además, su estrecha vinculación con el grado de familiaridad con el tema sociocultural tratado entre las estudiantes de cursos menos avanzados ha respaldado nuevamente la teoría de Walker y Noda (2000) sobre la necesidad de prácticas contextualizadas más extensas para acercarse al nivel de hablantes interculturales competentes. Por ende, se considera imprescindible revisar y expandir el plan actual tanto en su profundidad como en su amplitud. Sería beneficioso reducir el número de temas socioculturales tratados en cada sesión para permitir una mayor profundización en cada uno y facilitar la internalización de los conocimientos socioculturales. Al mismo tiempo, se podrían introducir más planes similares de este tipo en el aula para proporcionar al alumnado más tiempo y exposición a diversos contextos interculturales.

Sin embargo, como se menciona anteriormente, el desarrollo insuficiente en esta dimensión también puede interpretarse como un indicativo de la mejora de habilidades interculturales, porque las dimensiones cognitiva y comportamental están estrechamente interrelacionadas: la comprensión detallada y profunda de los conocimientos socioculturales se reconoce como una habilidad interpretativa y analítica, mientras que la identificación de estereotipos y prejuicios acompañada de análisis y reflexiones se considera una habilidad crítica. Ambas habilidades son componentes esenciales de la Dimensión Comportamental.

En lo que respecta a la Dimensión Comportamental, la mayoría de los estudiantes (73.3%) lograron avances significativos tras la implementación del plan de enseñanza, particularmente notables en la última etapa. Esto sugiere que el desarrollo de habilidades interculturales puede requerir tiempo para acumular experiencias relevantes e internalizar conocimientos. Específicamente, las mejoras se observaron principalmente en las habilidades de *Interpretación y Análisis de Normas y Convenciones Socioculturales* y de *Comparación Intracultural e Intercultural*, lo cual indica que el plan fue efectivo en profundizar la comprensión y la comparación de culturas. Esta efectividad también cumple con los requisitos del Ministerio de Educación de China (2022) para la enseñanza de culturas en el currículo, que establecen que dicha enseñanza debe facilitar que los estudiantes realicen actividades interculturales de forma estratégica y flexible, así como ayudarles a llevar a cabo una comunicación intercultural de manera eficiente.

Sin embargo, su efectividad en el desarrollo de la *Crítica de Normas y Convenciones Socioculturales* fue limitada, lo que puede deberse a la variabilidad de los temas socioculturales abordados, algunos más polémicos y otros más neutrales, lo cual pudo haber influido en el bajo rendimiento de este aspecto. Esto refleja que aún existe un margen considerable para mejorar en este aspecto, que Byram (1997) considera esencial para que los estudiantes desarrollen el “saber comprometerse”, caracterizado por el pensamiento crítico. Este enfoque también puede ser una prioridad en futuras iteraciones del programa para que los estudiantes alcancen las últimas etapas

de la adquisición de la competencia intercultural: la reflexión sobre fenómenos culturales y la comprensión basada en la empatía cultural, propuestas por Barrios García et al. (2002), y la implicación e interiorización de la cultura basada en reflexiones profundas, identificada por Denis y Matas (2002).

Además, se observó una notable diversidad en el ritmo de progreso de las habilidades interculturales entre los estudiantes. Por ejemplo, algunos que inicialmente presentaban un nivel más bajo en el grupo lograron, con el tiempo, igualar o incluso superar a sus compañeros que comenzaron con un nivel más avanzado. Este fenómeno ilustra que la evolución de las habilidades interculturales puede ser tanto gradual como repentina. A pesar de estas variaciones, es destacable que la mayoría de los estudiantes experimentaron mejoras considerables en este aspecto en solo tres sesiones. Esto ha confirmado la efectividad del plan de enseñanza en facilitar esta evolución al proporcionar a los estudiantes oportunidades para practicar y consolidar sus habilidades interculturales de manera intensiva, contextualizada, activa, autónoma y cooperativa, corroborando la propuesta de Byram y Fleming (1998/2001) de que la participación y el autoaprendizaje son factores imprescindibles para convertir a los estudiantes en actores sociales competentes en entornos interculturales.

En conclusión, a pesar de que la Dimensión Afectiva de la competencia intercultural no registró avances obvios, se observaron progresos considerables en las Dimensiones Cognitiva y Comportamental. Las mejoras logradas en el conocimiento intercultural se centran principalmente en el autoconocimiento, lo que indica una evolución positiva hacia una mayor autoconciencia y autorrevelación cultural. Sin embargo, este avance no se extendió uniformemente a la comprensión de otras culturas o al reconocimiento de prejuicios y estereotipos, lo que subraya la necesidad de reforzar estos aspectos en futuras intervenciones. En cuanto a las habilidades interculturales, los avances se observaron en las habilidades analíticas, interpretativas y comparativas de normas y convenciones socioculturales. Sin embargo, las habilidades críticas relacionadas con estas normas y convenciones siguen siendo áreas que requieren mayor atención en futuras enseñanzas.

7.3. DISCUSIONES DE LOS RESULTADOS CUALITATIVOS DE LAS EVALUACIONES Y OBSERVACIONES DEL ALUMNADO

En la primera sesión, las evaluaciones reflejaron una alta valoración del contenido de la película *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!* (1984) y su efectividad para el aprendizaje comunicativo e intercultural. Las observaciones de los estudiantes sugirieron que esta nueva metodología pedagógica fue recibida con sorpresa y aprecio, despertando su interés en más actividades similares.

Específicamente, los estudiantes del Grupo 1 mostraron una comprensión clara de los objetivos didácticos al completar las tareas asignadas, lo que garantizó una realización más focalizada de las actividades y contribuyó a su doble progreso en las competencias comunicativa e intercultural. Además, esta comprensión profunda del enfoque educativo también fomentó su participación y creatividad, alentándolos a proponer y diseñar actividades propias en futuras sesiones para ser más autónomos en su propio aprendizaje. Asimismo, mencionaron que habían aprendido sobre Pedro Almodóvar y su estilo cinematográfico, un contenido brevemente abordado en el bloque “Contenidos Socioculturales” de los libros de texto de *Español Moderno*, pero considerado imprescindible por el Instituto Cervantes (2006) para la enseñanza y el aprendizaje de las culturas hispánicas.

Por otra parte, las estudiantes de los Grupos 2 y 3 demostraron una gran conciencia de la conexión entre los temas socioculturales presentados en la película y su vida cotidiana, lo que profundizó su comprensión de estos fenómenos desde perspectivas variadas. Además, la influencia de la película se extendió más allá del aula para las estudiantes de los Grupos 3 y 5, quienes continuaron manifestando empatía hacia los protagonistas y defendiendo sus perspectivas en este último bloque de Valoraciones y Observaciones, no solo en relación con los temas discutidos en clase, sino también con otros aspectos destacados en el filme que no fueron objeto de debate durante la sesión.

No obstante, también se recibieron retroalimentaciones valiosas que llevaron a ajustes para la segunda sesión. Los Grupos 1 y 2 expresaron una preferencia por aumentar las discusiones interactivas centradas en los temas socioculturales y los argumentos de la película, en detrimento de los debates enfocados en expresiones coloquiales. Atendiendo a esta sugerencia, se reasignaron las tareas relacionadas con el lenguaje coloquial a ejercicios individuales para ser realizados fuera del aula, permitiendo dedicar más tiempo en clase a discusiones enriquecedoras sobre los temas socioculturales.

Los Grupos 3 y 4 indicaron que el tiempo de preparación era insuficiente y que algunas preguntas eran demasiado complejas. Para mitigar estos desafíos, se añadió tiempo adicional de preparación para las preguntas más complejas y se proporcionaron indicaciones específicas sobre los momentos exactos en que aparecían expresiones coloquiales en la película, para facilitar su revisión y comprensión de manera más contextualizada.

El Grupo 4 mencionó obstáculos para una comprensión completa de la película, mientras que el Grupo 5 aludió dificultades para expresar completamente sus puntos de vista en español. Estas retroalimentaciones han confirmado el hallazgo de Singh y Mathur (2010), Liu y Liu (2015) y Gebran (2019) sobre los retos del uso del cine como recurso didáctico para los estudiantes con un nivel de español menos avanzado. Además, su deseo de comprender y expresarse completamente también mostró su perfeccionismo y su deseo de aprender bien, características comunes del alumnado sinohablante mencionadas anteriormente por He (2008) y Sánchez Griñán (2008). Sin embargo, estos comentarios también reflejaron la efectividad de este plan para concienciar a estos estudiantes sobre sus limitaciones en el uso flexible del español y ampliar su visión hacia perspectivas multiculturales e interculturales. De hecho, un comentario del Grupo 5 ilustra cómo el cine puede abrir ventanas a la empatía y al reconocimiento cultural: “Vemos la vida de otras mujeres en un país diferente, pero similar en todo el mundo”. Esta conexión natural entre diferentes culturas ha confirmado la propuesta de Corpas (2000) sobre el potencial del cine para ayudar a los

estudiantes a observar cómo funciona la cultura de la lengua meta en sus contextos culturales específicos y reflexionar sobre cómo funciona en sus propios contextos culturales.

En la segunda sesión, los estudiantes evaluaron positivamente el contenido de la película *Hable con ella* (2002) y las actividades relacionadas. Sin embargo, las estudiantes del Grupo 2 calificaron con un 4 sobre 5 la “vinculación del contenido de la sesión con la película”, señalando la ausencia de tareas que exploraran el simbolismo del filme, especialmente el significado de su título. Esta percepción fue corroborada por comentarios de los estudiantes de los Grupos 1, 3 y 5, quienes notaron la ausencia de discusión sobre ciertas tramas.

En realidad, la elección de esta película y los temas discutidos fue intencional, ya que la Tauromaquia es una convención cultural significativa en España y reconocida mundialmente, por lo que no puede faltar en la enseñanza. Con la sesión, se buscó desarrollar una comprensión más profunda desde diversas perspectivas culturales sobre las corridas de toros, enfocándose especialmente en su controversia y en los estereotipos de género asociados. Aunque este enfoque limitó la exploración de otros aspectos cinematográficos, los temas preparados recibieron elogios de los Grupos 1, 3 y 5, quienes observaron que la sesión ofrecía una visión pluralista sobre la perpetuación o la abolición de la tradición más conocida de la sociedad española, incentivando la reflexión sobre fenómenos similares en el contexto global y expandiendo sus horizontes para afrontar estos desafíos en el futuro.

En respuesta al entusiasmo de los estudiantes por la exploración del simbolismo de la película, se decidió añadir una actividad centrada en el misterio del título de la tercera película antes de su visionado. En realidad, este entusiasmo, hasta cierto grado, ha respaldado la idea propuesta por Santos Asensi, Martín Fernández y Vidal (2008) de que los jóvenes están acostumbrados al cine y a las discusiones relevantes sobre las tramas. No obstante, estas discusiones suelen ser breves y se centran en algunos puntos destacados, omitiendo un análisis más profundo sobre los contenidos socioculturales

subyacentes. Los comentarios del Grupo 3 también confirman esta observación, mencionando que habían visto la película, pero sin una discusión interactiva sistemática.

Además, las respuestas de los estudiantes reflejaron un fuerte aprecio por el cine como herramienta didáctica, considerándolo útil, beneficioso, innovador y creativo para mejorar sus habilidades comunicativas y profundizar en la comprensión de temas complejos. Esto se alinea con la propuesta de Crespo (2012) sobre la flexibilidad del cine para alcanzar diversos objetivos educativos. Asimismo, los estudiantes manifestaron su deseo de continuar con sesiones presenciales después de la pandemia, subrayando la importancia de la interacción directa en el aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de la introducción deliberada de vocabulario desafiante en otra tarea antes del visionado de la película para mejorar la comprensión de la película, las estudiantes del Grupo 4 solicitaron explicaciones más detalladas sobre más términos complejos. Esto refleja implícitamente una tendencia perfeccionista y una dependencia habitual del profesor, fenómenos identificados por He (2018) y Galloso Camacho (2014) como obstáculos para una enseñanza basada en el enfoque comunicativo. De hecho, el bajo rendimiento de este Grupo en el plan de enseñanza también ha respaldado el pensamiento de ambos investigadores.

Este perfeccionismo y esta dependencia observados se ven influenciados por la metodología predominante en sus clases de “Lectura Intensiva”, la asignatura principal en su curso académico, donde los docentes explican detalladamente el vocabulario y la gramática de manera bilingüe mediante monólogos. Aunque este método ha sido validado por profesores chinos como Liu y Cen (1999) y Lu (2015) como efectivo para estudiantes sinohablantes que inician el aprendizaje del español y requieren un dominio sistemático de este idioma, el aula dominada por el profesor y centrada en los conocimientos lingüísticos promueve un aprendizaje del español más académico, contrariamente a lo propuesto por Calderón (2013) sobre una enseñanza del español aplicada a situaciones comunicativas e interculturales auténticas, cuya importancia fue reconocida recientemente por el Ministerio de Educación de China (2022) como uno de los nuevos objetivos de formación para los estudiantes universitarios sinohablantes de

ELE. Los comentarios del Grupo 4 han demostrado que todavía se necesita más tiempo y esfuerzo para transformar el rol pasivo de algunos estudiantes sinohablantes en el aula y desarrollar sus competencias comunicativa e intercultural de manera más autónoma, animada, cooperativa y divertida.

Además, las observaciones participantes indicaron que esta dificultad encontrada por el Grupo 4 también radicaba en la falta de confianza para comunicarse en español. Este problema se exacerbó por las limitadas prácticas comunicativas que afrontan los estudiantes de niveles menos avanzados, generando inseguridades sobre su capacidad para ser entendidos por sus compañeros, lo que a su vez disminuyó su deseo de participación. Por lo tanto, además de proporcionar el soporte lingüístico necesario, se ofrecieron reconocimientos positivos de sus expresiones, tanto de manera verbal como no verbal, para incentivar su autoconfianza y participación.

Sin embargo, la imposibilidad de acceder simultáneamente a todas las aulas secundarias a través de Microsoft Teams limitó significativamente la capacidad de realizar intervenciones educativas en tiempo real. Esto confirmó la preocupación de Crespo (2012) y Alonso (2015) de que este puede ser uno de los inconvenientes de utilizar materiales cinematográficos y tecnológicos en el aula, ya que puede disminuir la motivación de los estudiantes. Afortunadamente, esta limitación técnica no mermó su entusiasmo por el plan de enseñanza, sino que, al contrario, logró su sincera comprensión. Esto indica un cambio en el respeto hacia el profesorado, alejándose del respeto a la autoridad jerárquica tradicional entre el profesor y el estudiante, descrito por He (2008), y moviéndose hacia un respeto más personalizado por los conocimientos del profesor y su generosa transmisión, lo cual ha respaldado la teoría de Couto Frías (2010) de que la evolución en las relaciones entre profesorado y alumnado puede fomentar un aprendizaje más colaborativo e interactivo.

La tercera sesión fue calificada con un puntaje perfecto de 5 sobre 5 en todos los aspectos evaluados, incluyendo “el contenido de la película”, “el contenido de la sesión” y “la vinculación del contenido de la sesión con la película”. Esta evaluación perfecta en los últimos dos aspectos confirma que las modificaciones introducidas en

respuesta a las retroalimentaciones de los estudiantes fueron efectivas y apreciadas por ellos, subrayando la importancia de la flexibilidad en el diseño educativo, tal y como sugieren Singh y Mathur (2010), Liu y Liu (2015) y Gebran (2019).

Por ejemplo, en respuesta a las sugerencias de la primera sesión, desde la segunda sesión se trasladaron las actividades relacionadas con palabras y expresiones fuera del aula, indicando claramente el momento de su aparición en el filme, para que los estudiantes las aprendieran a su propio ritmo. Este cambio fue particularmente valorado por el Grupo 3 porque facilitó la localización y comprensión de estas. Además, se implementó un minijuego de quiz en línea a través de Kahoot!, que fomentó la participación animada y verificó la comprensión de estas palabras y expresiones sin ocupar mucho tiempo de clase. Esta actividad fue recibida con entusiasmo por los Grupos 1, 2, 3 y 5, quienes la consideraron interesante y sugirieron su uso continuado y ampliado en futuras sesiones.

Por otro lado, frente a las dificultades indicadas por las estudiantes del Grupo 4 en la comprensión completa de la película y la expresión completa en español, se aclararon las preguntas más complejas antes del visionado de la película en las sesiones subsiguientes, una adaptación muy apreciada por este mismo grupo. Además, se integró un sketch chino con subtítulos en español sobre la cultura de la muerte como una pausa interactiva, lo cual fue altamente valorado por los Grupos 1 y 5 por haber ofrecido una perspectiva cultural alternativa. Por su parte, el Grupo 3 mencionó que el plan les ayudó a adquirir conocimientos específicos sobre Pedro Almodóvar y su obra.

Además, al estudiar todas las observaciones, se descubrió que los estudiantes también desarrollaron, aunque inconscientemente, habilidades para relacionar culturas, un componente esencial de la competencia intercultural. Por ejemplo, las alumnas del Grupo 2 relacionaron la situación y el poder de las mujeres en esta película con situaciones vistas en películas anteriores, observando un cambio en el rol femenino. Mientras tanto, las estudiantes del Grupo 3 destacaron valores comunes como el amor y la familia, compartidos entre las culturas española y china.

Sin embargo, como predicen Crespo (2012) y Alonso (2015), el uso del cine como instrumento didáctico puede extenderse más allá del horario de clase habitual. El Grupo 2 señaló que la duración de la sesión fue algo larga y que el horario de cada sesión no era consistente. No obstante, Crespo (2012) y Alonso (2015) también subrayan la necesidad de ofrecer una película completa a los estudiantes para no perder el contexto lingüístico y cultural integral. Este problema puede abordarse a través de la sugerencia del Grupo 1 de incluir este tipo de programa en el currículo escolar y organizarlo de manera regular, ya sea semanal o quincenal. Considerando la efectividad del plan para el desarrollo integral de las competencias comunicativa e intercultural de los estudiantes, así como sus necesidades y entusiasmo, se considera beneficioso incorporar más programas como este en asignaturas curriculares como “Práctica Audiovisual”, proporcionando un horario fijo y un diseño más sistemático y progresivo.

Por otra parte, la alta valoración del Grupo 3 de la estética de las presentaciones en PowerPoint subraya que, además del contenido, la estética también es un factor importante para hacer el programa más atractivo y dinámico. Sin embargo, las sugerencias del Grupo 4 sobre la necesidad de acompañamiento continuo por parte del profesor, y del Grupo 5 de proporcionar explicaciones tanto en español como en chino, indican la importancia de ofrecer más apoyo lingüístico e instruccional bilingüe para maximizar el rendimiento de los estudiantes con niveles menos avanzados en español.

En conclusión, la alta satisfacción y el gran entusiasmo mostrados por los estudiantes reflejan el éxito del plan de enseñanza y subrayan la efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas. Según sus comentarios, su actitud hacia el plan evolucionó desde una sorpresa inicial hasta la adaptación y la expectativa. Además, el impacto del plan se extendió más allá de las sesiones y películas, animando a los estudiantes a observar y reflexionar sobre contenidos cinematográficos no discutidos en clase, así como sobre fenómenos culturales similares y diferentes a los de las películas en su vida cotidiana.

Por otro lado, los estudiantes mostraron una alta autoconciencia en su aprendizaje, identificando claramente que sus principales debilidades residían en la

expresión oral. Contrariamente a las “características estereotipadas” de pasividad y silencio derivadas de investigadores como Sánchez Griñán (2008), He (2008), Méndez Marassa (2009) y Zhu (2010), la mayoría de los estudiantes demostraron creatividad, iniciativa propia, así como una participación activa y reflexiva a lo largo del programa. Su capacidad para sugerir actividades ajustadas a sus necesidades e intereses refleja sus competencias autónoma y cooperativa, tanto entre el profesor y los estudiantes como entre los propios alumnos, dos competencias clave que los estudiantes deben desarrollar durante su aprendizaje comunicativo e intercultural, según el Ministerio de Educación de China (2022).

Sin embargo, las observaciones de los estudiantes también identifican aspectos que requieren mejoras. Para los estudiantes con niveles menos avanzados, sería necesario proporcionar explicaciones más detalladas de más contenidos cinematográficos y didácticos complejos de antemano, así como aumentar el apoyo lingüístico bilingüe y el estímulo emocional. Para aquellos con niveles más avanzados, sería apropiado incrementar la proporción de discusiones basadas en temas socioculturales en comparación con las centradas exclusivamente en el vocabulario y las expresiones coloquiales. Además, la integración de otros medios divertidos, como minijuegos o sketches, puede animar considerablemente el entorno del aula y fomentar significativamente el proceso de aprendizaje.

7.4. DISCUSIONES INTEGRADAS DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

En primer lugar, los resultados revelan que el nivel de la competencia comunicativa y de la competencia intercultural no necesariamente se correlacionan de manera directa. Los casos de Ana y Yaquelín ilustran que es posible sobresalir en ambas competencias, mientras que los ejemplos de Benjamín y Nieve muestran que un alto nivel de competencia comunicativa no garantiza una competencia intercultural avanzada. Por el contrario, el Grupo 5 evidencia que estudiantes con una competencia comunicativa más limitada pueden, no obstante, alcanzar un nivel considerable en esta

última. Esto respalda la teoría de Wessling (1999/2009), según la cual el desarrollo de la competencia intercultural no acompaña automáticamente al aprendizaje de un idioma extranjero.

Sin embargo, se observa que, en general, el desarrollo de estas dos competencias se complementa mutuamente. Por ejemplo, los Grupos 1, 2 y 5 demostraron avances significativos en ambas competencias. No obstante, el Grupo 4 no mostró progresos en ninguna de ellas, mientras que el Grupo 3 mejoró en la competencia comunicativa pero no en la competencia intercultural. Al analizar estos resultados desde la perspectiva del nivel de competencia comunicativa en español, se observa que, a diferencia de los estudiantes del nivel C1, como los del Grupo 1 y Yaquelín del Grupo 2, cuyo desarrollo en la competencia comunicativa conlleva una transferencia positiva hacia la evolución de la competencia intercultural, las estudiantes de niveles intermedios, como B1 y B2, pueden reaccionar de manera diferente al plan de enseñanza en relación con cada una de estas competencias. Además, las observaciones participantes revelan que su rendimiento está influenciado por una serie de factores, tales como el apoyo, la intervención y la interacción grupal, la familiaridad con los temas de discusión, las experiencias culturales previas y la intervención oportuna del profesor.

Además, la limitación objetiva y la frustración subjetiva observadas en los Grupos 4 y 5 con respecto a su nivel de competencia comunicativa en español ejercieron un impacto negativo en su desarrollo de las competencias. Sin embargo, frente a la misma situación, el uso del lenguaje corporal para complementar su comunicación verbal y el énfasis en el uso de la lengua meta por parte de las estudiantes del Grupo 5 garantizaron su desarrollo considerable en ambas competencias. Esto confirma la propuesta de Crespo (2012) sobre la variedad de estrategias comunicativas y su valor en contextos comunicativos e interculturales.

Estos hallazgos indican una sinergia entre la capacidad de comunicarse efectivamente y la habilidad para navegar adecuadamente en contextos interculturales, especialmente evidente entre los estudiantes de nivel avanzado. Aunque la competencia comunicativa no determina completamente la competencia intercultural, sí ejerce una

influencia importante en ella. Además, el enfoque integral del presente plan de enseñanza, que combina actividades comunicativas e interculturales, ha demostrado garantizar un rendimiento considerable en ambas competencias durante un plazo de tiempo relativamente corto. Este enfoque no solo optimiza el tiempo de enseñanza, sino que también fomenta un aprendizaje más profundo y contextual, preparando a los estudiantes para ser hablantes interculturales en el futuro, tal y como exige el Ministerio de Educación de China (2022).

Además, a través del plan implementado, los estudiantes no solo tuvieron más oportunidades de aplicar sus conocimientos adquiridos y de adquirir nuevos, sino que también desarrollaron progresivamente sus habilidades narrativas, analíticas, evaluativas y creativas. Estos resultados están en consonancia con el objetivo final de la enseñanza de lenguas extranjeras propuesto por Gao (2002), que busca un desarrollo tanto en la cualidad como en la habilidad. Al mismo tiempo, estos logros cumplen con el marco de formación en tres aspectos establecido por el Ministerio de Educación de China (2022): cualidad, conocimiento y habilidad, demostrando que el rendimiento del plan trasciende la enseñanza de la lengua española para alinearse con la orientación pedagógica del país. Esto subraya la viabilidad y la necesidad de integrarlo en el currículo para sistematizarlo y maximizar su potencial educativo. Sin embargo, para mejorar su adaptación a la diversidad de niveles del alumnado y aumentar su efectividad, se considera beneficioso tener en cuenta las siguientes estrategias y ajustes educativos.

En primer lugar, debido a la larga duración de cada sesión, sería conveniente, de ser posible, extender la implementación del programa a lo largo de un año académico completo o incorporarlo dentro del currículo. De esta manera, cada sesión podría organizarse en dos segmentos distintos pero relacionados: uno dedicado a actividades centradas en la competencia lingüística y sociolingüística, que se realizarían durante el visionado de la película mediante discusiones grupales y explicaciones del profesor, y otro enfocado en la competencia pragmática e intercultural, desarrollado a través de discusiones grupales interactivas sobre temas socioculturales derivados del cine. Este formato bipartito tiene como objetivo maximizar la efectividad del plan educativo. En

caso de que la extensión del programa no sea viable, se sugiere priorizar el uso del tiempo limitado para las discusiones interactivas, asignando un bloque más reducido a la evaluación de la comprensión de las expresiones lingüísticas y sociolingüísticas contextualizadas. La implementación de minijuegos, como los quizzes de Kahoot!, proporciona una solución práctica y atractiva para alcanzar este objetivo. Este método no solo fomenta la participación, sino que también permite una revisión lúdica y efectiva de los contenidos trabajados.

En segundo lugar, si los estudiantes participantes provienen de diferentes clases y no se conocen previamente, sería necesario incluir varias actividades de rompehielos para ayudar a los estudiantes a acostumbrarse gradualmente a las nuevas metodologías y a sus compañeros. Por otro lado, también pueden servir como una evaluación inicial de los conocimientos y las habilidades de los estudiantes, permitiendo ajustar las sesiones diseñadas según sea necesario. Además, se considera útil la implementación de diferentes módulos, diseñados específicamente para alinearse con los distintos niveles de competencia comunicativa y las experiencias culturales previas de los estudiantes, a fin de garantizar que todos los participantes, independientemente de su nivel inicial, puedan progresar significativamente en ambas competencias.

En tercer lugar, dado que es difícil para el profesor realizar intervenciones oportunas para todos los estudiantes, se considera necesario fomentar también las intervenciones entre los compañeros de grupo. Este enfoque puede promover la inclusión grupal y facilitar el progreso colectivo, creando un entorno de aprendizaje más dinámico y colaborativo que maximice los beneficios del plan de enseñanza.

Por último, considerando que algunos estudiantes pueden preferir no expresar directamente sus sugerencias y necesidades al profesor, la recopilación de sus observaciones de manera indirecta por escrito después de cada sesión puede resultar importante para evaluar y ajustar de manera flexible y continua las sesiones posteriores, basándose tanto en las retroalimentaciones de los estudiantes como en las observaciones realizadas por el profesor en clase.

Además, en el presente estudio, es reconfortante observar que los cambios introducidos por la profesora en respuesta a los comentarios y las necesidades de los alumnos han sido percibidos y altamente valorados por ellos. Al sentirse reconocidos y considerados como participantes en el diseño de las sesiones, su entusiasmo aumenta considerablemente. De este modo, se crea una situación beneficiosa para todas las partes involucradas, cumpliendo efectivamente tanto con los objetivos educativos del docente como con las necesidades de los estudiantes.

8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A pesar de los esfuerzos para garantizar la rigurosidad y maximizar el rendimiento de este estudio, se reconoce que todavía existen limitaciones metodológicas y de alcance.

En primer lugar, debido al número reducido de universidades chinas que ofrecen la Especialidad de Filología Hispánica, así como al escaso número de estudiantes matriculados en dicha especialidad en cada universidad, y a los limitados intercambios interuniversitarios durante la pandemia, la investigación se centró en un grupo relativamente pequeño de participantes. Esta circunstancia puede limitar la generalización de los resultados a toda la población de estudiantes universitarios sinohablantes de ELE. No obstante, dado que los estudiantes de la muestra comparten características y niveles similares con otros universitarios sinohablantes, al encontrarse bajo una misma cultura educativa y directrices nacionales comunes, se considera que los hallazgos conservan cierto grado de representatividad. Aun así, el alcance de la investigación se vería fortalecido si se lograra la participación de un mayor número de estudiantes.

En segundo lugar, la duración del presente plan de enseñanza solo se extendió a un cuatrimestre, lo que puede haber limitado la profundización en las competencias evaluadas, especialmente para los estudiantes que necesitan un período de adaptación más largo a un aprendizaje más autónomo y cooperativo. Por lo tanto, se considera que la integración de este tipo de enseñanza en el currículo universitario, por ejemplo, en la

asignatura de “Práctica Audiovisual”, podría ampliar la duración del programa y asegurar su aplicación regular, favoreciendo un desarrollo más sostenido y efectivo de las competencias comunicativa e intercultural del alumnado.

En tercer lugar, las limitaciones de la enseñanza virtual durante la pandemia afectaron negativamente en cierta medida la efectividad del plan de enseñanza. Esto se observa especialmente en la intervención oportuna de la profesora y en el uso del lenguaje no verbal del alumnado como apoyo para una mejor expresión, lo que pudo haber restringido su rendimiento. Dicha situación también dificulta la posibilidad de generalizar los resultados a contextos presenciales. No obstante, como la interactividad grupal ha demostrado ser un factor determinante en el rendimiento de este plan de enseñanza, se anticipa que su implementación presencial aumentará el éxito al maximizar las interacciones directas entre estudiantes y profesor.

En cuarto lugar, la disparidad de niveles en español y los diferentes grados de familiarización entre diferentes grupos puede haber limitado el rendimiento de los estudiantes con niveles menos avanzados o que no se conocían previamente en un período de aprendizaje corto. En este caso, se considera que el plan sería más eficiente si los participantes provienen de una misma clase o si ya tienen un grado de familiaridad entre ellos.

En quinto lugar, en este programa se utilizaron únicamente películas de Pedro Almodóvar, cuyos temas y estilo pueden no representar plenamente la diversidad cultural hispánica. Por lo tanto, sería recomendable ampliar el corpus de películas en futuras implementaciones. Si este tipo de programas educativos se integra de manera regular en el currículo, se podría diseñar una serie de unidades de enseñanza basadas en diferentes tipos de películas, tanto españolas como latinoamericanas, incluyendo dramas, comedias, documentales, etc.

Por último, aunque la aplicación de una metodología mixta en este estudio permite una comprensión global y profunda del desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural del alumnado, el método cualitativo utilizado para evaluar

la competencia intercultural podría estar sujeto a influencias subjetivas de la persona investigadora.

CONCLUSIONES

En este trabajo, se ha llevado a cabo un estudio empírico diseñado para evaluar un plan de enseñanza basado en el cine de Pedro Almodóvar para el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural del alumnado universitario sinohablante de ELE. Se ha adoptado una metodología mixta con el objetivo de realizar un análisis exhaustivo del progreso en estas dos competencias clave y de identificar estrategias educativas que puedan mejorar la formación académica en ambos ámbitos.

Al revisar el objetivo general y los objetivos específicos establecidos al comienzo del estudio, se puede constatar que la mayoría de ellos se han cumplido satisfactoriamente. En primer lugar, después de un análisis minucioso de los estudios precedentes, se ha definido la competencia comunicativa como la capacidad de comprender y expresar puntos de vista de manera efectiva y adecuada en diversas situaciones comunicativas, mientras que la competencia intercultural se ha definido como la capacidad de interactuar de manera flexible y adecuada en contextos culturales variados. Ambas competencias son esenciales para desenvolverse satisfactoriamente en un mundo globalizado y multicultural, y señalan una dirección innovadora y crucial para el futuro de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en el ámbito universitario chino.

En segundo lugar, el análisis exhaustivo de las aplicaciones del cine en la enseñanza de lenguas extranjeras revela que este recurso audiovisual contiene valiosos valores educativos, tales como la exposición no solo a una diversidad de registros lingüísticos y dialectos, sino también al lenguaje no verbal y a los elementos culturales, permitiendo a los estudiantes lograr una comprensión contextualizada, amplia y profunda de la lengua y la cultura meta. Además, este método rompe la monotonía de las clases tradicionales en la enseñanza universitaria china de ELE e introduce un elemento lúdico que puede aumentar la motivación y la participación del alumnado. Sin

embargo, también existen desafíos que requieren una consideración cuidadosa al integrar el cine en el aula. Primero, es esencial seleccionar contenido que sea apropiado tanto para el nivel lingüístico como para los contextos culturales de los estudiantes, a fin de evitar malentendidos o situaciones incómodas. Segundo, las limitaciones de tiempo en clase pueden restringir la posibilidad de visualizar películas completas, lo que demanda una planificación meticulosa y, ocasionalmente, la extensión de actividades más allá del horario de clase habitual. Otro desafío significativo es la dependencia de la tecnología; las fallas técnicas pueden interrumpir la fluidez de las actividades pedagógicas y afectar negativamente la experiencia de aprendizaje.

En tercer lugar, las propuestas teóricas y empíricas revisadas subrayan el potencial del cine de Pedro Almodóvar como herramienta didáctica en la enseñanza de español como lengua extranjera. Se ha demostrado que su uso no solo puede reforzar la comprensión verbal y no verbal de los estudiantes, sino también mejorar sus habilidades comunicativas, sobre todo la competencia pragmática. Además, el cine de Almodóvar facilita una profunda comprensión de las convenciones socioculturales españolas y fomenta su pensamiento crítico. Sin embargo, a pesar de estos avances observados en aulas occidentales, su aplicación en el contexto de la enseñanza de ELE en China aún es limitada. Esta disparidad destaca la necesidad urgente de adoptar enfoques más estructurados y adaptados para integrar estos valiosos recursos audiovisuales en la enseñanza del español en contextos sinohablantes, donde las competencias comunicativa e intercultural a menudo presentan deficiencias.

En cuarto lugar, a través del estudio de la panorámica de la enseñanza universitaria de ELE en China, se ha descubierto que, debido a que los estudiantes comienzan a aprender español desde cero y necesitan alcanzar un buen dominio en cuatro años, la enseñanza se ha centrado tradicionalmente en la competencia lingüística, empleando predominantemente métodos de gramática-traducción y estructural. Además, influenciados por modos de estudio anteriores, los alumnos sinohablantes tienden a adoptar un papel pasivo en el aula y raramente participan en trabajos en grupo, lo que representa un obstáculo para la implementación efectiva del enfoque

comunicativo. No obstante, recientes críticas del Ministerio de Educación de China (2022) han cuestionado la efectividad de estas metodologías y demandan un cambio hacia un enfoque más comunicativo, intercultural y autónomo. Sin embargo, en la presente investigación, no se observó de manera universal pasividad ni renuencia hacia las tareas grupales entre los estudiantes participantes.

En quinto lugar, se han identificado múltiples factores importantes en cuanto a la selección de las películas para la enseñanza de ELE, tales como el interés y las experiencias previas de los estudiantes, así como los contenidos lingüísticos y socioculturales que ofrecen las películas y su grado de interactividad, para asegurar que estos recursos enriquezcan efectivamente su aprendizaje. La alta valoración de las tres películas seleccionadas por los estudiantes, junto con su entusiasmo mostrado por discutir los contenidos presentados en dichos filmes dentro y fuera del aula, ha confirmado el éxito del plan de enseñanza en la elección adecuada de material cinematográfico.

En sexto lugar, teniendo en cuenta las teorías anteriores, se ha diseñado un plan de enseñanza que adopta un enfoque comunicativo e intercultural, basándose en tres unidades de enseñanza estructuradas en torno a las películas de Pedro Almodóvar: *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!* (1984), *Hable con ella* (2002) y *Volver* (2006). Dado que los participantes ya tienen al menos dos años de experiencia en el aprendizaje de español y contacto con culturas hispánicas, este plan enfatiza principalmente el uso práctico en situaciones socioculturales auténticas, desarrollando de manera integral la competencia pragmática y las habilidades interculturales de los estudiantes. Sin embargo, también incorpora otros aspectos esenciales, tales como las competencias léxica y semántica, la competencia sociolingüística y el enriquecimiento de los conocimientos socioculturales específicos.

En séptimo lugar, a lo largo de la implementación de las unidades didácticas, se realizan validaciones constantes mediante las observaciones participantes y las sugerencias del alumnado tras cada sesión. Este enfoque permite ajustes dinámicos para las sesiones subsiguientes, asegurando que se adapten mejor a las necesidades de los

estudiantes. Por ejemplo, después de la primera sesión, se eliminaron las tareas escritas y se redujeron las actividades de vocabulario para reservar más tiempo para tareas interactivas centradas en temas socioculturales. Siguiendo esta línea de modificación, en la tercera sesión se continuó con este ajuste y se añadieron aún más discusiones sobre temas socioculturales. Adicionalmente, se introdujo un minijuego para trabajar con el léxico y las expresiones coloquiales, y un sketch en chino con subtítulos en español para enriquecer las perspectivas culturales sobre la muerte. Todos estos ajustes han sido altamente valorados por los estudiantes y han aumentado su participación activa y creativa.

Por último, los resultados cuantitativos y cualitativos indican que este plan de enseñanza ha sido exitoso tanto a nivel intelectual como emocional. El plan no solo ha resultado beneficioso para la mayoría de los estudiantes en su desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural, sino también ha generado entusiasmo y expectativas entre los estudiantes.

En cuanto a la competencia comunicativa, por un lado, el plan ha demostrado ser más efectivo en elevar el grado de cumplimiento de las tareas comunicativas, pero ha presentado ciertas debilidades en la precisión del uso del español cuando los estudiantes llevan a cabo dichas tareas. Por otro lado, su influencia en el tratamiento efectivo y adecuado de las tareas comunicativas complejas es mayor que en las simples. Además, se observa una debilidad en mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes para cumplir con tareas que requieren respuestas instantáneas.

En el ámbito de la competencia intercultural, el plan ha logrado éxito en las dimensiones cognitiva y comportamental. Sin embargo, también se ha identificado la necesidad de fortalecer su efectividad en el trabajo con los conocimientos culturales ajenos, los prejuicios y estereotipos y las habilidades críticas.

Estas áreas de mejora serán el foco principal de futuras revisiones del plan de enseñanza, con el objetivo de asegurar un desarrollo más equilibrado y efectivo de las distintas dimensiones que conforman estas dos competencias.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En esta sección se identificarán varios aspectos de interés que merecen ser explorados en futuros estudios relevantes, dado que su profundidad y alcance trascienden los límites establecidos en esta investigación. Sin embargo, el análisis continuo de las ideas presentadas en este estudio podría generar nuevas interpretaciones o contribuir a la resolución de problemáticas aún no abordadas. En este sentido, la lista que se presentará a continuación no debe considerarse definitiva, ya que es posible que surjan otras líneas de investigación que aún no han sido contempladas.

1. Se considera necesario establecer colaboraciones interuniversitarias para ampliar tanto el número como la diversidad del alumnado participante. De esta manera, se incrementaría la representatividad de la muestra y se facilitaría una mayor generalización de los hallazgos al conjunto de estudiantes de la Especialidad de Filología Hispánica en las universidades chinas.
2. Sería relevante fomentar colaboraciones con estudiantes hispanohablantes de intercambio en la Universidad de Jilin, ya que su participación podría enriquecer la diversidad de perspectivas culturales y fortalecer la atmósfera intercultural del plan de enseñanza.
3. Ampliar la duración del programa educativo permitiría, por un lado, consolidar una intervención más sistemática y sostenible; y por otro lado, brindar a los estudiantes un mayor tiempo de adaptación a un enfoque de enseñanza-aprendizaje con el que no están familiarizados. Esto resulta importante, ya que, en muchos casos, su desarrollo en las competencias comunicativa e intercultural no sigue un proceso gradual, sino que puede manifestarse de manera repentina después del período de adaptación.
4. Para adaptar el plan de enseñanza a diversos entornos educativos, sería pertinente implementarlo en la modalidad presencial, ya que esto fomentaría una mayor interactividad grupal, cuya relevancia en el desarrollo de

competencias comunicativa e intercultural ha sido evidenciada en la presente investigación.

5. Dado que este estudio se centró en el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural en estudiantes sinohablantes de nivel B1 a C1, futuras investigaciones podrían explorar cómo evolucionan estas competencias en niveles menos avanzados. Para ello, sería necesario adaptar el plan de enseñanza actual a las características y necesidades de dichos niveles.
6. El presente estudio no abordó las diferencias en el desarrollo de la competencia intercultural según las experiencias culturales previas de los estudiantes. Futuros estudios podrían analizar cómo estas experiencias influyen en la evolución de dicha competencia.
7. Los resultados obtenidos en este plan de enseñanza podrían compararse con los de la enseñanza tradicional para evaluar diferencias en el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural.
8. Sería interesante incorporar un enfoque más pluralista en la selección de películas hispánicas en futuras investigaciones, para representar de manera más amplia la diversidad cultural del mundo hispanohablante.

REFERENCIAS

- Alarcón, L. y Barros, E. (2008). La interculturalidad en la enseñanza de ELE. *Centro Virtual Cervantes*, 63-69.
https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/berlin_2008/07_alarcon-barros.pdf
- Almodóvar, P. (Director). (1984). *¿Qué he hecho yo para merecer esto!!* [Película]. Taurus, S. A.
- Almodóvar, P. (Director). (2002). *Hable con ella* [Película]. El Deseo, S.A.
- Almodóvar, P. (Director). (2006). *Volver* [Película]. Cameo. El Deseo, D.A. S.L.
- Alonso, C.C. (2015). Español de cine: el cine como pretexto para enseñar cultura en la clase de ELE. En B. Sáez y M. C. G. P. Alonso (Coords.), *Actas del XXIII seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: La cultura en la enseñanza del español a brasileños* (pp. 165-183). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5350602>
- Álvarez, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes* [Tesis doctoral, Universidad de Granada, España].
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/23305>
- Amenós, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. En M. Franco et al. (Eds.), *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*

(pp.

769-783).

ASELE.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0765.pdf

Amenós, J. (2003). Cine y literatura para la clase de español. *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4, 115-136.

Areizaga Orube, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 157-170.

Azpiroz, M^a. C. (2015). El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(1), 39-52.

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Bachman, L. F. y Palmer A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.

Barbazán, D. (2014). *Percepciones de estudiantes chinos sobre las mujeres españolas, en el cine. Cultura en la clase de ELE* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, España].

<https://www.tdx.cat/handle/10803/287218#page=1>

Barros García, P., López García, M. P., y Morales Cabezas, J. (2002). La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso de la ASELE* (pp. 165-173). ASELE.

- Barros García, P. (2005). La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas. En M. I. Montoya Ramírez (Coord.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros* (pp. 9-30). Universidad de Granada.
- Berry, M., Carbaugh, D., y Nurmikari-Berry, M. (2004). Communicating Finnish Quietude: A Pedagogical Process for Discovering Implicit Cultural Meanings in Languages. *Language and Intercultural Communication*, 4(4), 209-228.
<https://doi.org/10.1080/14708470408668876>
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa* (4ª ed.). La Muralla.
- Bordón, T. (2009). Evaluación y niveles de competencia comunicativa. *Marco ELE*, (8), 37-60.
- Brodalka, J. (2017). *El cine en la enseñanza de ELE en los institutos suecos: Películas de Almodóvar como herramienta didáctica para tratar contenidos culturales y valores éticos* [Tesis de grado, Karlstads universitet, Suecia]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1182251/FULLTEXT01.pdf>
- Bustos, J. M. (1997). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista Carabela*, 42, 93-105.
- Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Council of Europe.

- Byram, M. (1995). Acquiring Intercultural Competence: A Review of Learning Theories. En L. Sercu (Ed.), *Intercultural Competence: The Secondary School* (pp. 45-56). Aalborg University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998/2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkoba, B., y Starkey, H. (2001). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Multilingual Matters.
- Calderón, M. (2013): *Pensamiento y actuación de docentes de ELE en relación con la competencia intercultural en aulas plurales* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, España]. <https://tdx.cat/handle/10803/283757#page=1>
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1-147.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). Longman.
- Carracedo, C. (21-22 de noviembre de 2009). *Diez ideas para aplicar el cine en el aula* [Presentación]. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), Manila, Filipinas.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurrell S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>

Cen, C. L. (06 de junio de 2018). *Cen Chulan, una de las primeras maestras de español en China*. CGTN. <https://espanol.cgtn.com/news/7a38464e324d7a6333566d54/p.html>

Cenoz Iragui, J. (2004). En concepto de competencia comunicativa. En V. L. Casado (Coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). SGEL.

Cerrolaza, O. (1996/2009). La confluencia de diferentes culturas: Cómo conocerlas e integrarlas en la clase. *marcoELE*, (9), 19-32.

Céspedes Suárez, C. I. (2021). *Desarrollo y evaluación de la competencia intercultural en la clase de E/LE: diseño de un curso formativo de mejora* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/66690>

Chang, F. L. (8-9 de septiembre de 2004). *¿Qué estudian los alumnos de español en China?* [Presentación]. I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico, Manila, Filipinas.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manila_2004/11_fuliang.pdf

- Chen, G. M. y Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- Chen, G. M. y Starosta, J. W. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Allyn y Bacon.
- Chen, Z. (2024). Xiamen: Posicionamiento y avance regional del desarrollo de las escuelas de ciclo completo de nueve años. *Educación Básica China*, 2, 14-17. (陈珍, 2024, 厦门: 九年一贯制学校发展定位与区域推进, 中国基础教育, 第 2 期).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. The M.I.T. Press.
- Coperías Aguilar, M. J. (2002). Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 3, 85-102.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes.
- Corbett, J. (2010). *Intercultural Language Activities Special Collection*. Cambridge University Press.
- Corpas, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de E/LE: el componente cultural. En M. A. Martín Zorraquino et al. (Eds.), *Actas XI Congreso Internacional de ASELE*, (pp. 785-792). Universidad de Zaragoza.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: Didáctica del español y segundas lenguas*. Octaedro.

- Couto Frías, M. S. (2010). Alumnos chinos, ¿solos o acompañados?. *Monográficos SinoELE*, (10), 118-126.
- Crespo, A. (2012). *Explotación didáctica de material filmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, Epaña]. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/7195>
- Crivillés Tortosa, N. (2017). La motivación en el aprendizaje del español de los estudiantes universitarios chinos. *Suplementos SinoELE*, 16, 1-154.
- Cushner, K. y Brislin, R. W. (1996). *Intercultural Interactions: A practical Guide*. Sage Publications.
- Dai, X. D. y Chen, G. M. (2014). *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and Its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Cambridge Scholars Publishing.
- Dai, X. D. y Chen, G. M. (2015). On Interculturality and Intercultural Communication Competence. *China Media Research*, 11(3), 100-113.
- Dai, X. D. (2018). *Estudio de la competencia intercultural*. Foreign Language Teaching and Research Press. (戴晓东, 2018, 跨文化能力研究, 外语教育研究出版社).
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.

Denis, M. y Matas Pla, M. (2002). *Entrecruzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*. De Boec & Larcier S.A.

Departamento de Estado de China. (2001). Decisión del Consejo de Estado sobre la Reforma y el Desarrollo de la Educación Básica. Art. 14. 29 de mayo de 2001.
https://www.gov.cn/gongbao/content/2001/content_60920.htm

Dong, Y. S. (21-22 de noviembre de 2009). *Elaboración de materiales didácticos en China* [Presentación]. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico, Manila, Filipinas.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf

Dong, Y. S. y Liu, J. (2014). *Español Moderno. Tomo I*. Foreign Language Teaching and Research Press. (董燕生, 刘建, 2014, 现代西班牙语, 第 1 册, 外语教学与研究出版社).

Dong, Y. S. y Liu, J. (2015). *Español Moderno. Tomo II*. Foreign Language Teaching and Research Press. (董燕生, 刘建, 2015, 现代西班牙语, 第 2 册, 外语教学与研究出版社).

- Dong, Y. S. y Liu, J. (2015). *Español Moderno. Tomo III*. Foreign Language Teaching and Research Press. (董燕生, 刘建, 2015, 现代西班牙语, 第 3 册, 外语教学与研究出版社).
- Dong, Y. S. y Liu, J. (2021). *Español Moderno. Tomo IV*. Foreign Language Teaching and Research Press. (董燕生, 刘建, 2021, 现代西班牙语, 第 4 册, 外语教学与研究出版社).
- Dong, Y. S. y Liu, J. (2023). *Español Moderno. Tomo V*. Foreign Language Teaching and Research Press. (董燕生, 刘建, 2023, 现代西班牙语, 第 5 册, 外语教学与研究出版社).
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge University Press.
- Ek, J. A. Van. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Council of Europe.
- Ek, J. A. Van. y Trim, J. L. M. (1991). *Threshold 1990*. Cambridge University Press.
- Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). SAGE Publications.
- Fernández, M. A. (2008). Interculturalidad con La flor de mi secreto. *MarcoELE*, 7. https://www.marcoele.com/descargas/7/interculturalidad-manuel_fernandez.pdf

- Fisac, T. (2000). *La enseñanza del español en Asia Oriental*. En Instituto Cervantes (Coord.), *El Español en el Mundo 2000: Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 229-298). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/fisac/p01.htm
- Galloso Camacho, M. V. (2014). Sistema de enseñanza en el aula de ELE en China. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 13(1), 115-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5031521>
- Gao, Y. H. (1998). El “Tao” y el “Instrumento” de la Competencia en Comunicación Intercultural. *Investigación en la Enseñanza de Idiomas*, 3, 39-53. (高一虹, 1998, 跨文化交际能力的“道”与“器”, 语言教学研究, 第 3 期).
- Gao, Y. H. (2002). El desarrollo de la competencia en comunicación intercultural: “cruzar” y “superar”. *Idiomas y Enseñanza de Idiomas*, 10, 27-31. (高一虹, 2002, 跨文化交际能力的培养: “跨越”与“超越”, 外语与外语教学, 第 10 期).
- García Balsas, M. (2016). La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes. En O. Cruz Moya (Coord.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 367-384). ASELE.
- García Cantos, M^a. C. (2012). *¿Por qué mi tortilla no sabe a España?: Interculturalidad y malentendidos culturales en el aula de E/LE: el caso del español y el alemán. Análisis y propuestas* [Tesis de maestría, Universidad de Alicante]. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/27339?mode=full>

- García de León, M. A. y Maldonado, T. (1989). *Pedro Almodóvar, la otra España cañí (sociología y crítica cinematográfica)*. Editorial: Diputación de Ciudad Real, Area de Cultura.
- García Domínguez, L. M., y González Cortés, J. R. (2002). Breves anotaciones sobre el concepto de cultura en el mundo clásico. En C. M. Cabanillas Núñez y J. A. Calero Carretero (Coords.), *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas* (pp. 35-44). Junta de Extremadura.
- Gebran, Y. (2019). *El material auténtico y su efecto en la motivación en el aula de ELE* [Tesis de grado, Universidad de Gotemburgo]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/63765>
- González Blasco, M. (1999/2009). Aprendizaje intercultural: Desarrollo de estrategias en el aula. *marcoELE*, 9, 109-127.
- González Ayestarán, M. (1 de diciembre de 2022). Pedro Almodóvar: Pasión y esperpento manchego. *Revista dossier*. <http://revistadossier.com.uy/cine/pedro-almodovar-pasion-y-esperpento-manchego/>
- Guadamillas Gómez, M^a. V. (2014). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza de inglés como lengua extranjera* [Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. <https://ruidera.uclm.es/items/e1e34eb3-4696-49ba-ad25-92c6b35cc7e6>

- Guijarro Ojeda, J. R. y Ruiz Cecilia, R. (2005). Didáctica de la alteridad en el proceso de enseñanza del español como lengua extranjera. En M. I. Montoya Ramírez (Coord.), *Enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros* (pp. 69-108). Universidad de Granada.
- Guijarro Ojeda, J. R. y Ruiz Cecilia, R. (2011). Los discursos del género en español como lengua extranjera: A propósito de Pedro Almodóvar. *Hispania*, 94(1), 13-24.
- Guillén Díaz, C. (2002). La dimensión cultural en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En C. Guillén Díaz (Ed.), *Lenguas para abrir camino* (pp. 193-226). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Guillén Díaz, C. (2004). Los contenidos culturales. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 835-851). SGEL Publications.
- He, X. J. (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Linred: Lingüística en la Red*, 6, 1-20. https://linred.web.uah.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: selected reading* (pp. 269-285), Penguin Books.
- Hymes, D. H. (1972/1996). Acerca de la Competencia Comunicativa. J. Gómez (Trad.). *Forma y Función*, 9, 13-37.
- Illescas, A. (2016). La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE. *Porta Linguarum*, 26, 67-79.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Instituto Cervantes. (s. f.). Competencia discursiva. En *Diccionario de Términos Clave de ELE*.

Recuperado el 4 de noviembre de 2024, de

[https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia discursiva.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencia_discursiva.htm)

Instituto Cervantes. (s. f.). Competencia intercultural. En *Diccionario de Términos Clave de*

ELE. Recuperado el 4 de noviembre de 2024, de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult .htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)

Instituto Cervantes. (s. f.). Competencia sociolingüística. En *Diccionario de Términos Clave*

de ELE. Recuperado el 4 de noviembre de 2024, de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencias ociolinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencias_sociolinguistica.htm)

Instituto Cervantes. (s. f.). Competencia sociocultural. En *Diccionario de Términos Clave de*

ELE. Recuperado el 4 de noviembre de 2024, de

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencias ociocultural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competencias_sociocultural.htm)

Instituto Cervantes (2014). *Guía del Examen DELE B1.*

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b1_1.pdf

Instituto Cervantes (2014). *Guía del Examen DELE B2.*

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b2_0.pdf

Instituto Cervantes et al. (2021). *Guía para la realización del examen SIELE.*

<https://siele.org/documents/10180/84852/Guia+de+examen+SIELE/183c79ec-cbd8-4ea9-91a7-30f6fb2a1da3>

Instituto Cervantes (2024). *Guía del examen DELE C1.*

https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/DELE%20C1_2024_Gu%C3%ADa%20de%20examen.pdf

Jandt, F. E. (2007). *An Introduction to Intercultural Communication: Identities in Global Community*. Sage Publications.

Jiang, N. (2000). Lexical representation and development in second language. *Applied Linguistics*, 21(1), 47-77.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

Keesing, R. M. (1974). Theories of culture. *Annual Review of Anthropology*, 3, 73-97.

Latorre, A., Arnal, J., y Del Rincón, D. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.

Lázar, I. (2007). Guidelines for the teaching of intercultural communicative competence (ICC).

En I. Lázar, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, y C. Peck (Eds.), *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators* (pp. 5-22). European Centre for Modern Language and Council of Europe Publishing.

Lázar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S. y Peck, C. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educator*. Council of Europe.

Ley de Educación Obligatoria de la República Popular China [LEO.]. Art. 4. 29 de diciembre de 2018 (China).

Ley de Educación Obligatoria de la República Popular China [LEO.]. Art. 11. 29 de diciembre de 2018 (China).

Lin, D. J. (1996). Nuevas exploraciones en la competencia comunicativa intercultural. *Revistade la Universidad Normal de Fujian*, 3, 58-62. (林大津, 1996, 跨文化交际能力新探, 福建师范大学学报, 第 3 期).

Littlewood, W. (1981). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge University Press.

Liu, J. D. y Han, B. C. (2018). Fundamentos teóricos para la construcción de una escala de niveles de competencia en inglés en China orientada a la aplicación. *Modern Foreign Languages*, 1, 78-90. (刘建达, 韩宝成, 2018, 面向运用的中国英语能力等级量表建设的理论基础, 现代外语, 第 1 期).

- Liu, J. T. (2021). Desafíos y estrategias para la enseñanza del español en secundarias bajo el contexto de la reforma del nuevo examen de ingreso a la universidad. *Investigación y Práctica en Teoría de Innovación y Emprendimiento*, 5, 38-40. (刘晋彤, 新高考改革背景下中学西班牙语教学面临的挑战与对策, 创新创业理论研究与实践, 第 5 期).
- Liu, S. Q. (15 de mayo de 2023). Una cuestión ontológica de interés - Cultura: comprensión e interpretación en diferentes contextos. *Beijing Daily*. (刘生全, 2023, 一个值得关注的本源性问题 – 文化: 不同语境下的理解与阐释, 北京日报).
<https://news.bjd.com.cn/2023/05/15/10430630.shtml>
- Liu, X. Y. (2024). Escuela Xiejiawan de Chongqing: Promoviendo la educación integral a través de una implementación continua de nueve años. *Educación Básica China*, 2, 30-34. (刘希娅, 2024, 重庆谢家湾学校: 以全面贯通促进整体育人, 中国基础教育, 第 2 期).
- Liu, Y. y Liu, Q. (2015). Investigación de la enseñanza de idiomas extranjeros en un contexto cultural. *People's Daily Press*. (刘岩, 柳青, 2015, 文化语境下的外语教学研究, 人民日报出版社).
- Liu, Y. X. y Cen, C. L. (1999). El método combinado en la enseñanza del español como segunda lengua. En L. Sheng, S. Y. Zhao, H. Fang y Q. Shi (Eds.), *Actas del simposio internacional de hispanistas' 98 Beijing* (pp. 338-349). Foreign Language Teaching and Research Press.

- López García, M^a. P. (2000). *Relaciones lengua-cultura en la didáctica del español como lengua extranjera. Implicaciones pedagógicas* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/28918>
- López, L. (2012). Propuestas para el desarrollo de las competencias sociolingüística y sociocultural en el aula de ELE a través del cine de Pedro Almodóvar. En P. J. Molina Muñoz (Ed.), *IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre* (pp. 167-172). Universidad de Chipre.
- Lu, J. S. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32), 45-56.
- Lu, J. S. (2015). Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China. En Y. Morimoto, M.^a V. Pavón y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 63-76). ASELE.
- Lu, J. S. (2018/2019). Contribuir al rápido desarrollo de la enseñanza del español en China. *China Daily*. (陆经生, 2018/2019, 助力中国西班牙语教学的快速发展, 中国日报). https://subsites.chinadaily.com.cn/regional/2019-11/09/c_429487.htm
- Lu, J. S. (2000). *Enseñanza e investigación del español en China: informe bilingüe español-chino*. Madrid: Asociación de Amigos de China.
- Lu, X. (2007). *Análisis de metodología de la enseñanza del español de nivel A1-B1 en la República Popular China* [Tesis de maestría, Jilin University]. <https://xwlvw.jlu.edu.cn>

- Manzanares Triquet, J. C., y Guijarro Ojeda, J. R. (2023). Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de literatura. *Forma y Función*, 36(1), 123-143.
<https://doi.org/10.15446/fyf.v36n1.100789>
- Marco Martínez, C. y Lee Marco, J. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, 10-12(56), 3-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3402357>
- Martínez, P. J. (s. f.). Pedro Almodóvar: su estilo de cine, biografía y filmografía.
<https://historiadelcine.es/directores-cine/pedro-almodovar/#peliculas-almodovar>
- Méndez Marassa, E. (2009). Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos. *Suplementos SinoELE*, 1, 1-99.
<https://www.sinoele.org/images/Revista/1/mendez.pdf>
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners. En D. Buttjes y M. Byram (Eds.), *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education* (pp. 136-158). Multilingual Matters.
- Ministerio de Educación de China (2018). *China's Standards of English Language Ability*. National Language Commission of the People's Republic of China.

- Ministerio de Educación de China. (2020). *Guía Didáctica para las Especialidades en Lenguas y Literaturas Extranjeras*. Shanghai Foreign Language Education Press. (中国教育部, 2020, 普通高等学校本科外国语言文学类专业教学指南, 上海外语教育出版社).
- Ministerio de Educación de China (2022). Plan de estudios de educación obligatoria. Beijing Normal University Publishing Group. (中国教育部, 2022, 义务教育课程方案, 北京师范大学出版社).
- Ministerio de Educación de China (2017/2022). Plan de estudio de la secundaria ordinaria. People's Education Press. (中国教育部, 2017/2022, 普通高中课程方案, 人民教育出版社).
- Ministerio de Educación de China (2017/2022). Plan de Estudios de Español en Bachillerato. People's Education Press. (中国教育部, 2017/2022, 普通高中西班牙语课程标准, 人民教育出版社).
- Ministerio de Educación de China (2022). *Guía Didáctica para el Grado en Lengua y Literatura Españolas*. Shanghai Foreign Language Education Press. (中国教育部, 2022, 普通高等学校本科西班牙语专业教学指南, 上海外语教育出版社).
- Miquel, L. y Sans, N. (1992/2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0, 1-13.
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez e I. Santos (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 511-531). SGEL Publications.

- Monterubbianesi, M. G. (2011). *La comunicación no verbal del español actual a partir de la filmografía de Pedro Almodóvar y su aplicación a la didáctica de E/LE* [Tesis doctoral, Universidad de Granada, España]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/20313>
- Moral, P. (8 de abril de 2016). ¿Qué significa que una película sea “almodovariana”? *Cinemanía*. <https://www.20minutos.es/cinemanía/noticias/que-significa-que-una-pelicula-sea-almodovariana-54121/?autoref=true>
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Editorial de la Universidad de Alicante.
- Peña Calvo, A. y Gutiérrez Almarza, G. (2003). La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes participantes de ELE. En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 921-938). ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm
- Pérez, C. (1999). El uso del vídeo en la enseñanza de una lengua extranjera. Beauty and the beast: Una actividad para la comprensión oral, la adquisición léxica y la reflexión sobre la estructura del lenguaje narrativo. En J. A. Moya Corral y M^a. I. Montoya Ramírez (Eds.), *Actas de las VII Jornadas Internacionales sobre la enseñanza de lenguas* (pp. 369-378). Universidad de Granada.

Pérez Sedeño, M. (2007). Sobre ritos: una boda. En M. Roldán Romero (Dir.), *Cuadernos de Rabat 19: Actividades para desarrollar la competencia intercultural en el aula de EL/E en Marruecos* (pp. 59-64). Rabat, Marruecos: Consejería de Educación en Marruecos y Embajada de España.

Real Academia Española (s.f.). Método. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 4 de noviembre de 2024, de <https://dle.rae.es/m%C3%A9todo>

Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Anthropos Editorial.

Rodríguez, E. (13 de marzo de 2016). 11 rasgos que definen a las películas de Almodóvar. *Culturamas: la revista de información cultural en Internet*.
<https://www.culturamas.es/2016/03/13/11-rasgos-que-definen-a-las-peliculas-de-almodovar/>

Ruiz, G. (1995). *Vídeo en clase (Un experimento sobre la enseñanza de la competencia comunicativa a alumnos de español como lengua extranjera)* [Tesis doctoral, Universidad de Granada, España]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/14394>

Sáez López, J. M. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://elibro.net/es/lc/ugr/titulos/129726>

Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

- Sánchez Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/2055>
- Sánchez Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción): un proyecto abierto. *SinoELE*, 1, 1-12.
- Santamaría Martínez, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica* [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. <https://hdl.handle.net/10016/4946>
- Santos Asensi, J., Marín Fernández, L. y Vidal, J. J. (2008). *Cine en español para el aula de idiomas*. Embajada de España. Consejería de Educación en Australia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/cine-en-espanol-para-el-aula-de-idiomas/ensenanza-lengua-espanola/13110>
- Sapir, E. (1956). *Culture, language, and personality*. D. G. Mandelbaum (Ed.). Selected essays.
- Sarbaugh, L. E. (1979). *Intercultural Communication*. Haydon Book Company.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia, PA: The Center for Curriculum Development.
- Sección de Español del Comité Directivo de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Escuelas Superiores (1998). *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Shanghai Foreign Language

Education Press. (西班牙语专业教学大纲编写组, 1998, 高等学校西班牙语专业基础阶段教学大纲, 上海外语教育出版社).

Sección de Español del Comité Directivo de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Escuelas Superiores (2000). *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas*. Shanghai Foreign Language Education Press. (西班牙语专业教学大纲编写组, 2000, 高等学校西班牙语专业高年级教学大纲, 上海外语教育出版社).

Sección de Español del Comité Directivo de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Escuelas Superiores (2005). *Programa del Examen del Nivel Cuatro (EEE-4) para la Especialidad de Español en Escuelas Superiores Chinas*. Shanghai Foreign Language Education Press. (西班牙语专业教学大纲编写组, 2000, 高等学校西班牙语专业四级考试大纲, 上海外语教育出版社).

Sepúlveda Barrios, F. y Hernández Aguiar, J. M^a. (2001). *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en la Secundaria Obligatoria: un enfoque comunicativo basado en tareas*. UNED.

Singh, V. K. y Mathur, I. (2010). El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1-18.

Sisí Sánchez, A. (15 de octubre de 2024). “La habitación de al lado”: reparto, sinopsis, fecha de estreno y todo sobre la primera película de Pedro Almodóvar rodada en inglés. *Vogue*

Spain. <https://www.vogue.es/articulos/la-habitacion-de-al-lado-pelicula-pedro-almodovar-trailer-sinopsis-estreno-julianne-moore-tilda-swinton>

Song, Y. (2019). Estudio empírico de la motivación del alumnado universitario en China para estudiar el Grado en Filología Hispánica. *Onomázein*, 46, 129-145.

Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241-268.

Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.

Toro, J. I. (2009). Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos. *Suplementos marcoELE*, 8, 1-68.

Triandis, H. C (1977). Cross-Cultural Social and Personality Psychology. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3(2), 143-158.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/014616727700300202>

Vilà Baños, R. (2005). *La competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, España].
<https://www.tdx.cat/handle/10803/2345#page=1>

Vilar, S. (2016). *La adquisición de la competencia intercultural en un curso de español como lengua extranjera de contenidos* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, España].
<https://www.tesisenred.net/handle/10803/370856#page=1>

- Vílchez, J. A. (2006). *La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas* [Tesis de maestría, Universidad de Alcalá, España].
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76550?locale-attribute=gl>
- Walker, G. y Noda, M. (2000). Remembering the future: Compiling knowledge of another culture. En D. W. Birckbichler y R. M. Terry (Eds.), *Reflecting on the Past to Shape the Future* (pp. 187-212). Estados Unidos: National Textbook Company.
- Weaver, G. (1986). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. En R.M. Paige (Ed.), *Cross-Cultural Orientations: New Conceptualizations and Applications*, (pp. 111-146). University Press of America.
- Wessling, G. (1999/2009). Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos para el aula. *marcoELE*, 9, 267-281.
- Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied linguistics*, 10(2), 128-137.
- Xiao, X. S. y Chen, G. M. (2009). Communication competence and moral competence: a Confucian perspective. *Journal of multicultural Discourses*, 4(1), 61-74.
- Yang, G. (28 de agosto de 2023). Una profunda comprensión de la creación de una nueva vitalidad cultural y la construcción de una civilización moderna para la nación china. *Guangming Daily*. http://epaper.gmw.cn/gmrb/html/2023-08/28/nw.D110000gmrb_20230828_1-15.htm

- Yang, Y. y Zhuang, E. P. (2007). The construction of intercultural communication competence framework for foreign language teaching. *Foreign Language World*, 4, 13-43. (杨盈, 庄恩平, 2007, 构建外语教学跨文化交际能力框架, 外语界, 第 4 期).
- Yu, M. (2001). El español en China. En L. García Montero et al. (Eds.), *El Español en el Mundo 2021: Anuario del Instituto Cervantes* (pp. 657-683). Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/asia_oceania/china.htm
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.
- Zhu, F. F. (2010). Material complementario del manual Español Moderno (Pekín, 1999), Nivel Elemental. Actividades prácticas para el aula. *Suplementos SinoELE*, 2, 1-136.

Anexos

Se pueden consultar los anexos de la presente investigación a través de <https://drive.google.com/drive/folders/1faWuWDVtGQsNVmAASxdzxhke1v9iRwcv?usp=sharing>